MANAGEMENTUL CLASEI – GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ

Lect. univ. dr. Monica POCORA

2012

Cuprins

PREFAȚĂ 4

CAPITOLUL I. MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL 8

I.1. Aspecte generale 8

I.1.1. Concept 8

I.1.2..Caracteristici specifice ale managementului educațional 12

I.1.3. Funcțiile managementului educațional 13

I.2. Nivele ale managementului şcolar 18

I.2.1.Management şcolar la nivel național 188

I.2.2. Managementul şcolar la nivelul unităților şcolare 19

I.2.3. Managementul clasei de elevi 21

I.3. Nivele ale managementului clasei de elevi 24

I.3.1. Managementul conținuturilor 26

I.3.2. Managementul problemelor disciplinare 26

I.3.3. Managementul relațiilor interpersonale 30

CAPITOLUL II. ATITUDINI COMPORTAMENTALE ALE PROFESORILOR ÎN OBȚINEREA UNUI MANAGEMENT EFICIENT 32

II.1 Principii importante în obținerea unui management eficient 32

II.2. Rolul persuasiunii şi al convingerii profesorului în comunicare 33

II.3. Adaptarea stilului asertiv de către managerul clasei 35

II.4. Caracteristicile pedagogului constructivist 38

II.5. Importanța gestionării de către profesor a relației autoritate-putere 39

II.6. Strategii instrucționale 43

II.7. Profesorul-manager, consilier, îndrumător 50
CAPITOLUL III ÎNTEMEIEREA SUSȚINERILOR ÎN ACTIVITATEA 74
DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL/PEDAGOGIC 74
III.1. Necesitatea întemeierii susținerilor în activitatea de management educațional/pedagogic 74
III.2. Procedee de întemeiere a susținerilor 75
III.2.1.Demonstrația 75
III.2.2. Argumentarea 76
III.2. Managementul instruirii. Organizarea procesului de instruire 90
CAPITOLUL IV GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ 97
IV.1. Consecințe negative ale desfăşurării activității didactice sub stres 98
IV.2.Detectorul de probleme 101
IV.3. Consecințe ale unui management defectuos 102
IV.4. Comportamentul părinților față de activitatea şcolară 119
IV.5. Competențe specifice de management al carierei într-o situație de criză 120
IV.6. Strategii manageriale utilizate în activitatea de management educațional 121
IV.7. Strategii rezolutive adoptate în cadrul situațiilor de criză (în cadrul programului de intervenție) 122
BIBLIOGRAFIE 124

PREFAȚĂ

Şcoala, una dintre instituțiile componente ale societății cu rol fundamental, pregăteşte resursele umane capabile să pună şi să mențină în funcție întregul sistem social (Păun, 1999). În sistemul social de educație şi învățământ, dascălii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu elevii şi părinții acestora şi cu alți factori ai societății. Activitatea profesorului la clasă cuprinde nu doar operații de predare şi evaluare, ci presupune şi culegerea de informații despre elevi, despre felul cum aceştia învață, despre relațiile interpersonale şi problemele disciplinare. Aşadar, *este absolut necesară cunoaşterea elevului*, pentru a pătrunde în esența individualității sale şi a grupurilor din care face parte şi a determina starea de maturizare psihică, intelectuală şi socială a acestuia, în vederea dirijării şi determinării unei evoluții reale a personalității individului.

Cercetarea este o latură de seamă a activității cadrelor didactice. Aceasta decurge din necesitatea de a cunoaşte subiecții activității formative în primul rând, modul cum ei receptează şi asimilează disciplinele de învățământ, cum îşi formează deprinderile şi abilitățile specifice inserției sociale. Cadrul didactic este cel care reuneşte toate resursele materiale şi umane, resurse logistice de ordin pedagogic şi psihologic şi le configurează într-o manieră proprie la nivelul clasei pe care o conduce (Dragu, Anca; Cristea, Sorin, 2003).

În opinia specialiştilor din domeniul educației, *managementul şcolii şi al clasei au ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi*, prin promovarea rezultatelor şi comportamentelor şcolare pozitive. De aceea, rezultatele şcolare, eficiența didactică a profesorului, comportamentul elevilor şi al profesorilor interacționează direct cu managementul clasei şi al şcolii.

Prin management al clasei de elevi, se urmăreşte perfecționarea şi eficiența activității didactice. Clasa de elevi, din punct de vedere al managementului clasei, constituie cadrul psihosocial al desfăşurării activității de instruire şi educare şi un mediu de comunicare şi

socializare (Cojocaru, 2002). Din această perspectivă, *grupul educațional se caracterizează prin scopuri, roluri, norme, coeziune, structură şi organizare*.

Pentru aceasta, una dintre preocupările acestui curs, îl constituie investigarea modalităților, a strategiilor prin care profesorul încurajează colaborarea, toleranța, sporirea încrederii în forțele proprii, îmbunătățirea rezultatelor şcolare ale elevilor şi buna gestionare a situațiilor de criză ce pot apărea în cadrul unei clase de elevi.

Cunoscând importanța majoră a activității pe care managementul activităților efectuate cu clasa de elevi din învățământul preuniversitar o are, precum şi faptul că, detaşarea acestuia de problemele cu care se confruntă în activitate nu favorizează asigurarea calității procesului instructiv, educativ şi social am inițiat acest demers pentru a evidenția încă o dată, că sarcina managerului este de complexitate sporită.

Studiul se fundamentează pe caracteristica comportamentului uman, astfel încât să *se poată lua atitudine,* prin confruntarea cu situații noi, iar *managerul trebuie să fie adaptabil*, să-şi schimbe tot mereu orientarea către un management care să-i justifice practicile şi conceptele de care uzează, demonstrând şi cu această ocazie că este nevoie de ele, că pot avea o finalitate şi pot deveni rezistente la schimbare.

Preocuparea noastră legată de gestionarea situațiilor de criză la clasa de elevi, ar putea influența semnificativ calitatea proceselor instructive în principal, şi a educației în general. Aceasta, s-a concretizat într-o succesiune de paşi care au necesitat *o pregătire complexă, timp, răbdare, tact dar mai ales consecvență.*

Eficiența reală a acestor paşi a fost probată în atitudinea echipei manageriale față de *cunoaştere, analiză, implicare* şi *dezbatere***,** deoarece dinamica actuală a legislației şi actelor normative pentru educație şi învățământ s-a constituit, nu de puține ori în bariere create de elementul de *noutate* şi *surpriză* cu care s-a confruntat şi, care a deschis drumul spre *căutate* şi *descoperire*, precum şi *intuirea unor soluții* întemeiate pe consensul corpului managerial din sistemul de învățământ preuniversitar (Gherguț, 2007).

Din trăirile acestor situații-problemă cu care managerul acestor activități se confruntă, între propriile demersuri de *căutare* şi *identificare a unor soluții acceptate*, a rezultat un *plus de*

eficiență, în sensul că, într-un anumit moment al demersului nostru, s-a realizat consensul cu unii actori sociali ai sistemului de învățământ românesc.

Scopul demersului nostru este de a explica unele fenomene disfuncționale care pot apărea în activitatea şcolară şi de a identifica propuneri şi direcții de intervenție, ori de câte ori situația ne permite.

În acest sens, echipa noastră managerială a inițiat o misiune de a construi scenarii în care s-a făcut apel la *tehnica succesiunii de paşi*, aplicabilitatea scenariului având valențe nebănuite. Managerului i-a revenit misiunea şi libertatea de a structura în manieră creativă scenarii variate privind aspectele şi nuanțele din activitatea de perfecționare continuă, acordând o atenție sporită înțelegerii şi corectitudinii problemei, situației ori aspectului manageriat, vizând *modul în care se produce acordul* precum şi *asigurarea aplicării acordului.*

În atingerea obiectivelor de actualizare permanentă a cunoştințelor legislativ-metodologice a echipei manageriale; investigare şi interpretare a unor texte legislativ-metodologice care generează situații-problemă în activitatea şcolară; explicarea şi descrierea unor faze sau etape din activitatea şcolară, conforme cu noua lege a educației naționale; factorii referitori la satisfacția muncii care influențează activitatea managerului din unitățile de învățământ, am făcut apel la caracterul secvențial, gradual şi relațional al activității manageriale abordând o atitudine unificatoare față de echipa managerială şi problemele cu care se confruntă.

Preocuparea generală a managerului activității şcolare din învățământul preunivesitar şi a echipei manageriale a avut în atenție *identificarea acelor direcții de intervenție pentru a produce efecte pozitive,* în activitatea de management şcolar.

*Apariția unor situații de criză în managementul şcolar***,** poate aduce o seamă de *„noutăți neaşteptate"* pentru managerii structurilor şi, de aceea, ei trebuie să se *mobilizeze şi să ia atitudine.*

Ca buni profesioniști şi cetățeni cărora le pasă de învățământul românesc îşi stabilesc *propriile convingeri,* îşi inițiază *propriile motivații* şi *propuneri legislative* pentru ca, apoi, să se constituie într-o *echipă de dialog* (între principalii manageri ai instituției şcolare). Scopul dialogului a fost acela al obținerii consensului în ceea ce priveşte gestionarea situației neaşteptate.

În concluzie, suntem de părere că *activitatea de management a situațiilor de criză din învățământul preuniversitar* este o acțiune care trebuie să *vizeze conducerea eficientă a tuturor resurselor umane, materiale, spirituale, politice, sociale* sau *culturale pentru realizarea obiectivelor de gestionare eficientă* şi să *reflecte mecanismele interne ale activității umane,* la *intersecția dintre motivațiile individuale şi finalitățile sociale.*

Deoarece mutațiile legislativ-metodologice au o dinamică semnificativă, propunem un management care să reprezinte o activitate de conducere ***globală***, ***optimă*** şi ***strategică***, şi să întrunească cumulativ:

a) *funcția globală de planificare* - organizare a tuturor resurselor de care dispune;

b) *funcția optimă* de orientare metodologică a activității de formare continuă a personalului didactic;

c) *funcția strategică* de reglare - autoreglare a sistemului şi procesului de învățământ prin acțiuni de perfecționare şi de cercetare pedagogic, în scopul unei evoluții inovatoare şi de perspectivă a activității de perfecționare continuă a cadrelor didactice.

Pentru un manager, nu există standarde de referință care să descrie cerințele care definesc un nivel optimal de realizare a activității pe baza bunelor practici existente la nivel național, european sau mondial, *deoarece standardele sunt specifice fiecărui program, serii şi promoții,* sunt *caracteristice fiecărei instituții*, *sunt opționale* şi se plasează peste nivelul minimal.

CAPITOLUL I. MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

I.1. Aspecte generale

I.1.1. Concept

Conform definiției din dicționar a termenului „management"- în accepția lui cea mai generală - acesta se referă la „activitatea şi arta de a conduce". Apărut pentru început în contextul zonei economice, termenul şi-a extins aplicabilitatea în variate domenii. Astfel s-a ajuns la vehicularea sa în domeniul educațional sub numele de „management educațional".

În această viziune a educației ca un fel de companie sau societate comercială condusă de unul sau mai mulți manageri, produsul final nu este unul concret, palpabil. Acest lucru îi conferă specificitatea, dar şi un grad sporit de dificultate actului de conducere educațional. Când vrei să conduci o societate comercială profitabil, realizezi produse viabile, având o piață de desfacere asigurată. Iar realizarea produsului depinde aproape în totalitate de tine. Implicarea într-o „companie educațională", când „produsele" sunt oameni pe care trebuie să-i transformi în direcția unui profit social şi personal intervine un element de dificultate, pentru că produsul final rezultă dîntr-o interacțiune între două ființe umane pe care nu o poți controla în totalitate. Ea se poate realiza într-o măsură mai mare sau mai mică sau nu se poate realiza. Componenta umană a procesului e subliniată de mulți teoreticieni şi manageri ai educației. Mike Pedler, John Burgoyne şi Tom Boydell o plasează în centrul şi la baza „companiei educationale". În consecință, managementul educațional trebuie să fie într-o mai mare măsură artă decât ştiință, pentru că nu este numai un serviciu oferit oamenilor (ca subiecți exteriori ai procesului), ci pătrunde în ființa lor internă, promovând o schimbare a ființei lor psiho-intelectuale.

Invățământul ca domeniu prioritar al vieții sociale, ca „intreprindere" de lungă durată, de care depinde formarea celui mai important factor al națiunii – omul pregătit prin studii, forța de muncă şi specialiți – nu se poate şi nici nu trebuie să-ți permită să aibă eşecuri. Din acest motiv conducerea competentă şi eficiența învățământului, atât la nivelul sistemului, cât şi al instituției

de învățământ necesită fundamentarea ei ştiinţifică. La baza acestei fundamentări stă ***ştiința conducerii învățământului sau managementul educațional.*** Funcția de conducător (manager) al învăşământului, indiferent de scara ierahică, îndeplineşte condițiile unei profesiuni şi ca orice profesie, necesită o pregătire, urmărind obținerea unor rezultate, prin eforturi comune, solicitând participarea continuă.

"Managementul educației reprezintă teoria şi practica, ştiința şi arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative (nu numai a resurselor), ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă, a individualității umane, în mod permanent, pentru afirmarea autonomă şi creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale" (Joita, 2000).

Managementul educațional ar reprezenta o metodologie de abordare globală – optimă – strategică a activității de educație, dar nu şi un model de conducere a unității de bază a sistemului de învățământ, aplicabil la nivelul organizației şcolare complexe.

Managementul educației/pedagogic, este astfel o disciplină pedagogică interdisciplinară, care studiază ,evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate şi în gestiunea programelor educative.

S. Cristea evidențiază că managementul educațional, ca activitate psihologică, se bazează pe trei caracteristici:

- Conducere de sistem primar (abordare globală a tuturor elementelor educației şi a aplicațiilor specifice funcției conducerii, la diverse niveluri);
- Conducere de tip pilotaj (valorificarea optimă a resurselor pedagogice ale sistemului educației, prin funcțiile manageriale: planificare – organizare, orientare metodologică, de reglare – autoreglare);
- Conducere strategică (evoluție inovatoare de perspectivă a sistemului la diferite niveluri de organizare).

Managementul educațional este definit şi ca ,,un ansamblu de principii şi funcții, de norme şi metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ, la standarde de calitate şi eficiență cât mai înalte, iar la nivelul fiecărui sistem educativ se afirmă note specifice".

Managementul educațional nu poate fi privit doar din punct de vedere științific, rațional și creative. Aceasta deoarece implică anumite trăsături esențiale, cum ar fi relaționarea obiect-subiect, obiectiv-subiectiv, determinarea, diversificare, mediul social, viziune, misiune, prospecție, psihologie definire în perspectivă, un specific axiologic, determinat și psihologic – subiectiv, permanența intervențiilor și relația obiectiv – subiectivă, educatul ca obiect și subiect.

De asemenea, managementul educației ca activitate conștientă, rațională, se coroborează cu relaționarea tipologiei educaționale, mod de organizare, arie de acțiune și de influență.

Conducerea empirică, ca o primă formă de conducere, adduce în discuție personalitatea conducătorului, caracteristicile managerial pe care le presupune găsirea unor soluții eficiente și prompte.

Istoriceşte vorbind, dacă până în decembrie 1989 la noi s-a vorbit despre conducerea învățământului, conceptul de management educațional a apărut relativ recent, având o sferă mai largă decât cel de conducere a învățământului. I. Cristea (1996) se referea la complexitatea pe care o impune definirea managementului educațional. E. Păun (1999) se referă la "moda managementului" și trimite către o definire centrată pe conceptualizarea managementului educațional. E. Joita (2000) menționează caracterul imperios al analizei interdisciplinare al acestui tip de management din perspectivă psihologică, sociologică, ergonomică, filozofică, politologică, juridică, epistemologică, etc.

În acest context, Gilbert de Landsheere (1992) caracterizează managementul educațional ca fiind o disciplină pedagogică, interdisciplinară ce studiază „evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative".

Se poate observa în încercările anterioare de conceptualizare ale managementului educțional apropierea semnificațiilor acestui termen de semnificațiile noțiunii de pedagogie. I. Jinga (1998) consideră că în esență managementul pedagogic (educațional) poate fi definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate.

Pedagogia însăși a fost definită ca știința și arta conducerii proiectate și planificate a dezvoltării copilului, de la stadiul de ființă dependentă la stadiul de ființă autonomă și creativă. Se mai poate afirma că managementul educațional sau pedagogic se preocupă de tehnicile

ştiinţifice de proiectare, organizare coordonare, reglare şi conducere a activităţii educaţională, în vederea eficientizării sale, cu rol preponderant în dezvoltarea personalităţii umane. Managementul clasei de elevi este un tip de management subsecvent al managementului educaţional, existând o relaţionare de tipul parte-întreg.

R. Iucu (2000) caracterizează acest tip de management al clasei de elevi, ca parte a managementului educaţional ca fiind: o sferă de cercetare ce analizează modul de abordare didactic şi psihosocial al clasei de elevi şi structura dimensională a sa.

În încercarea de a analiza comparative aceste două tipuri de management, se pot desprinde următoarele concluzii:

- managementul educaţional este considerat întreg, deoarece vizează sistemul educaţional în întregime, (sub aspect instituţional şi relaţional);
- managementul clasei de elevi este considerat parte întrucât face referire la un element educaţional, respective clasa de elevi, (ierahizarea şi subordonarea factorilor umani, materiali şi financiari), în vederea sporirii eficienţei globale educaţionale;
- din punct de vedere epistemologic, cele două tipuri de management se găsesc la intersecţia ştiinţei, tehnologiei şi artei;
- chintesenţa acestor tipuri de management este redată de criteriul eficienţei.

Managementul, în general, se caracterizează şi prin caracterul adaptativ-situaţional, sistemic, contextual, prin valorificarea şi întrepătrunderea ideilor esenţiale ale multor şcoli. Este bine ştiut că, hotărârile manageriale optime se iau prin raportare la situaţia dată, coroborată contextual dar şi global. S-a statuat că se reţine o dependenţă a deciziilor educaţionale la nivel microeducaţional, managerial, *a situaţiei date*, cu *factorii umani participanţi* (profesori, elevi, părinţi) şi *sistemului educaţional* în întregime.

Un management eficient este de asemenea, dependent de viziunea sistemico – contextuală asupra activităţii de proiectare, organizare, coordonare, consiliere, conducere, şi evaluare a activităţii pedagogice. Managementul clasei de elevi este indispensabil de managementul educaţional deşi el se raportează la resursele umane, materiale şi financiare ale clasei de elevi. Managementul clasei de elevi este eficient prin activismul său, prin descentralizarea reală, prin situarea elevului în centrul activităţii educaţionale, prin motivarea

adecvată a profesorilor şi elevilor, prin îmbinarea rolurilor profesorului cu funcţiile sale manageriale. Managerul clasei de elevi, în calitate de cadru didactic, deţine o sferă de competenţă extinsă, referitoare nu doar la gestionarea planului educaţional (ce presupune resurse, politică educaţională). Viziunea sa trebuie să se regăsească la nivel global, prin iniţierea unor proiecte educaţionale, organizarea unor activităţi didactico-pedagogice coordonative, financiare, consiliere, rezolvarea situaţiilor de criză apărute fortuit ori iminent, dirijarea întregului act educaţional.

I.1.2..Caracteristici specifice ale managementului educaţional (Costea, 2010)

Managementul educaţional reprezintă ştiinţa şi arta de a instrui resursele umane, de a contribui la formarea unor personalităţi la solicitarea societăţii, conform unor coordonate determinate de aceasta, acceptate însă şi de către individ. În ceea ce priveşte managementul sistemului şi al instituţiilor de învăţământ, acesta cuprinde: elaborarea expresă a finalităţilor, proiectarea reţelei instituţionale, elaborarea conţinuturilor învăţării, asigurarea cadrului legislativ-normativ, formarea iniţială şi pe parcurs a personalului de conducere şi instruire, stabilirea unor tehnici de evaluare care să permită reglarea pe parcurs a sistemului şi procesului de învăţământ şi optimizarea rezultatelor.

Dintre condiţiile fundamentale ale managementului educaţional, putem menţiona: prioritatea calităţii, justeţea obiectivelor, justificarea şi implicarea subiecţilor implicaţi, folosirea obiectivă a factorilor educaţionali, adaptarea continuă a proceselor la rezultate.

Acesta constituie o metodică strategică educaţională şi totodată, un corolar principial, de reguli, tehnici şi mijloace de conducere ce permit îndeplinirea obiectivelor unui sistem educativ. Un sistem de management prezintă are obiective clare, generale şi subsecvente, reguli calitative, factori strategici, manifestarea unor inovaţii adaptate unor situaţii de criză, o abordare interdisciplinară. Deosebirea dintre acest tip de management şi cel general, constă în raportarea subsecventă către obiectivele educaţionale, constitutivă, la subiecţii implicaţi, la activităţile orientate pe informare, comunicare şi participare prin metode educaţionale adaptate situaţional,

fundamentate motivațional şi cooperativ. Managementul educațional presupune o bună cunoaştere a teoriei şi practicii, transpuse în manieră individuală.

Între caracteristicile managementului educațional se inscriu:

- acțiunile complexe, garant al bunei funcționări a sistemului educațional (planificare, decizie, coordonare, control, strategii şi metodologii educaționale), şi dimensiunea interdisciplinară implicată de problematica educațională;
- caracterul participativ datorat elevilor, profesorilor, părinților şi altor factori);
- clasificarea procesului educațional, în funcție de specificitățile grupului;
- îndeplinirea la nivel macropedagogic şi micropedagogic;
- menționarea unor condiții specifice ce contribuie la realizarea unor programe educaționale de management;
- prezintă un caracter interdisciplinar, putând fi coroborat cu alte domenii, dar şi re;
- are caracter sistematic deoarece integrează informații din domenii cu care relaționează;
- are caracter de prospecție, previzional, întrucât efectuează un prognostic evolutiv;
- determină un model de elaborare a obiectivelor şi metodologiilor, motiv pentru care are şi un caracter indicativ;
- prezintă numeroase roluri, descriptive, aplicative de responsabilități coroborative.

I.1.3. Funcțiile managementului educațional

Henry Fayol a definit pentru prima dată funcțiile managementului. Acestea se referă la *prevedere şi planificare, organizare, asigurarea personalului, coordonare şi control*. Fiind redate generic, acestea sunt aplicabile situațional, prin specificitatea naturii tipului de management, la sfera responsabilității şi a competenței managerului.

Actualmente, următoarele activități sunt parte ale activității manageriale generale:

Prevederea (Costea, 2010) se caracterizează prin evaluarea viitorului, desprinderea contextuală a tendințelor, oportunităților, posibile, asupra cărora se va exercita factorul de influență. Dintre activitățile cu character previzional, putem menționa:

- **prognoza** – pe un termen de peste 10 ani, vizând hotărâri ierarhic superioare, strategice;
- **planificarea** – pe o perioadă medie, planul fiind instrumental aplicabil, cu întindere de la un semestru la câțiva ani;
- **programarea** – pe termen scurt, coordonate fiind decada, saptamâna, cu specificitate asupra acțiunilor derulate, mijloacelor şi resurselor folosite pentru elaborarea planului.

Decizia este un factor important în orice activitate managerială şi se referă la posibilitatea de a alegere o modalitate de acțiune dintr-o varietate. Aceasta implică parcuregerea următoarelor etape:

- *pregătirea deciziei* – implică identificarea problemelor, obținerea tuturor datelor privitoare la aceste probleme, selecționarea, organizarea şi prelucrarea acestor date, schițarea posibilităților de acțiune şi a proiectelor planurilor de măsuri;
- *adoptarea deciziei* – presupune o activitate precedentă de cercetare şi comparare a facilităților şi dezavantajelor fiecărei posibilități, şi una subsecventă, de alegere doar a uneia dintre posibilități;
- *aplicarea deciziei* – presupune numeroase activități organizatorice şi motivaționale – (comunicarea, justificarea deciziei).

Organizarea este alcătuită din numeroase activități, făcându-se distincția între prestarea unei activități de muncă fizică şi intelectuală, compartimente de lucru. Un element important în această repartizare îl constituie raționarea, prin aceea că, este necesară contopirea corespunzătoare a tuturor elementelor constitutive. De asemenea, termenul *organizare*, face trimitere către structura organizațională şi materială (ierarhii, fişe de post).

Coordonarea vizează sincronizarea, armonizarea relațională interumană şi instituțională. Este o calitate esențială a managerului, transpusă în priceperea sa de a fi operativ în situații date, făcând uz de toți factorii de care dispune (tehnici, umani, materiali, economici, financiari, etc.).

Antrenarea presupune stimularea subordonaților de către managerul lor, printr-o determinare activ-participativă, creativă şi responsabilă, în vederea optimizării actului didactico-

pedagogic. Instrumentele de lucru sunt comanda şi motivarea personalului, exercitate prin ordine precise, juste, proporţionale cu sfera de competenţă a fiecărui salariat.

Controlul se referă la exercitarea unei supravegheri a întregului sistem managerial, analiza comparativă a obiectivelor propuse, planificării cu rezultatele propriu-zise obţinute. Sunt două tipuri de activităţi de control, ce vor fi analizate în rândurile următoare.

Controlul preventiv urmăreşte preîntâmpinarea posibilelor disfuncţii sau erori.

Controlul corectiv vizează îndreptarea disfuncţiilor de la planificarea făcută. Controlul se realizează în etape, acestea fiind:

- determinarea obiectivelor propuse;
- fixarea regulilor de aplicare a coordonatelor de raportare;
- dobândirea unor rezultate (output-uri) privind activităţile sus-menţionate;
- analiza comparativă a acestora cu criteriile activităţii controlate;
- luarea deciziilor referitoare la caracterul continuu al activităţii, fără aspect sinusoidale, prin îndreptarea sa.

Evaluarea constituie procesul de este un proces de culegere a datelor privind activitatea analizată, de comparare cu criteria sau coordonate precise, stabilite anterior, de luare a unor decizii referitoare la îndreptarea activităţii evaluate. Acest proces este net superior controlului, prin însăşi complexitatea sa.

Traduse în domeniul învăţământului, funcţiile managementului şcolar sunt similare schemei managementului general. În funcţie de autori diferă atât numărul funcţiilor cât şi denumirea lor. Conform autorilor Cerchez şi Mateescu, patru sunt funcţiile cele mai importante pentru activitatea şcolară, şi anume: prospectivitatea, organizarea, coordonarea şi controlul.

Funcţia de prospectare

Managementul şcolar trebuie să aibă o perspectivă a transformăriilor sociale pe care activitatea educaţională urmează să le producă. Pregătirea viitorului are la bază prevederea. În planul activităţii manageriale educaţionale, prospecţia capătă aspectul programelor şi acţiunilor. Se pot utilize programe generale anuale şi semestriale, în vederea structurării şi orientării

eforturile personalului şcolii pentru un termen determinat. Se mai pot folosi şi programe speciale, în vederea concentrării şi orientării tuturor diligenţelor spre obiective limitate, programe stabilite la nivel instituţional.

În activitatea managerială curentă, managerul trebuie să prezinte o poziţie de prospecţie, măsurile pe care le adoptă trebuind să aibă în vedere desfăşurarea procesului de învăţământ în viitor, precum şi implicaţiile acestora în înfăptuirea rolului social al şcolii.

Fără o viziune prospectivă, conducerea şcolii ar întâmpina situaţii inoportune, fortuite, a căror rezolvare, poate să fie corespunzătoare, sau total neadecvată. În lipsa viziunii anticipative, managerul şcolar se lasă la voia întâmplării, putând fi foarte uşor depăsit de evenimente la care nu se aşteaptă şi pe care nu le poate soluţiona în termen rezonabil. Managementul conceput în perspectivă constituie o garanţie a evitării dezastrului procesului instructiv educativ.

Funcţia de organizare

Această funcţie semnifică aplicarea în practică a programelor de activitate a şcolii. Managementul şcolar implică aspecte organizatorice, precum distribuirea de resurse materiale pentru actul educaţional şi a sarcinilor pedagogice, repartizarea claselor de elevi, corelarea activităţilor de învăţământ în cadrul unor orare, activităţi didactice şi extradidactice etc.

Un alt aspect organizatoric se referă la conţinutul învăţământului, dar şi la alte domenii ale învăţământului. Managerul oricărei şcoli trebuie să se implice în alcătuirea planificărilor pe discipline şi catedre, precum şi a activităţilor extraşcolare, să coreleze teoria cu practica; să se implice în organizarea activităţilor educative cu elevii, în activităţile metodice, în perfecţionarea profesională a cadrelor didactice etc.

Managementul şcolar înseamnă concentrarea eforturilor tuturor în vederea îndeplinirii obiectivelor de învăţământ, a programelor, a fiecărui plan de acţiune dîntr-o şcoală.

Funcția de coordonare

Aceasta este funcția care conferă coerență procesului de învățământ dintr-o şcoală prin efectuarea unor activități care să stimuleze, să dinamizeze, să concentreze şi să orienteze eforturile elevilor şi ale cadrelor didactice.

Pentru a conduce o şcoală trebuie să existe un sistem corespunzător de comunicare, la nivelul unității de învățământ şi al clasei de elevi. Este o condiție sine qua non, ce îi oferă posibilitatea managerului să cunoască permanent problemele care apar şi să poată interveni rapid în soluționarea acestora; să poată eşalona şi ierarhiza deciziile în funcție de nivelul structurilor la care se referă; să poată împuternici din prisma relației stabilite între manager şi personal. Din punct de vedere al subordonării, este necesar ca deciziile să fie imediate. Experiența personala a managerului şi stilul său managerial au o mare importanță în coordonarea activităților şcolare.

Funcția de control

Fundamentul acestei funcții îl constituie rezultatul procesului de evaluare a activităților programate, organizate şi coordonate sau îndrumate. Fără controlul desfăşurării procesului de învățământ, celelalte funcții de conducere pot duce la eşec. În cadrul acestei funcții trebuie verificate şi măsurate atât rezultatele cantitative, cât şi cele calitative, rezultate care privesc sarcinile de învățământ stabilite prin programe şi concordanțele acestora cu obiectivele stabilite.

Funcția de control implică numeroase condiții: existenta unei finalități precizate în programele de acțiune (normativ, principial); existența unor mijloace/modalități relevante de evaluare; caracterizarea unui model de apreciere a rezultatelor, structurarea unui mecanism organizațional concret şi eficient de corectare a procesului de învățământ. Urmarea firească a controlului trebuie să fie reprezentate de acțiuni corective imediate şi eficiente, în caz contrar, fiind lipsită de sens.

I.2. Nivele ale managementului şcolar

I.2.1.Management şcolar la nivel național

Pe primul nivel managerial se află **Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului şi Sportului** care are rolul de a elabora strategii educaționale, de a verifica şi corecta implementarea lor folosind într-un mod cât mai eficient resursele deținute la un moment dat. Astfel putem vorbi despre rolul executiv pe care îl are Ministerul, constând în implementarea legislației, realizarea managementului financiar major şi de control al eficienței şi calității activităților educative. Structura organizatorică a ministerului cuprinde personal astfel încât principalele direcții ale acestuia să fie acoperite. Principala cultură organizațională a Ministerului Educației este cultura rolului specializat, în interiorul instituției existând roluri specifice bine delimitate în care funcționarii, prin îndeplinirea rolului pe care îl au să poată eficientiza activitatea. Din punct de vedere structural, în ceea ce priveşte modul de organizare al sistemului educational se poate urmări două direcții fundamentale: învățământul universitar şi cel preuniversitar. Cele două sunt organizate în mod diferit managementul lor urmând reguli şi strategii independente. Astfel, în cazul învățământului universitar principiul de baza este autonomia, fiecare instituție fiind ordonator de credite, independentă în a-şi alege angajatii, programele, sistemele de evaluare interna, conducerea, regulamentele de ordine interioară etc., Ministerul păstrând doar pârghii de control al calității activităților educaționale şi manageriale. În cazul învatamântului preuniversitar autonomia institutională este redusă, acesta fiind asemanator unei filiale ale unei mari organizații. Instituțiile şcolare sunt doar parțial ordonatoare de credit, angajarea personalului didactic, programele educaționale, finanțarea mijloacelor didactice, evaluarea, stabilirea conducerii etc. sunt menținute sub coordonarea centrală.

Principiul care stă la baza sistemului instituțional al conducerii învățământului este acela al îmbinării conducerii unitare a învățământului cu autonomia locala şi instituțională. Vorbind despre rostul conducerii învățământului. I.Jinga crede ca acesta are drept scop realizarea functionării corespunzătoare a întregului sistem, atât în ansamblul său, cât şi la nivelul fiecarui

element "adoptându-l şi racordându-l necontenit la cerinţele dezvoltării economice, ştiinţifice şi culturale ale societăţii, dezvăluind şi înlăturând la timp neajunsurile, obstacolele care apar în procesul realizării obiectivelor propuse."

Managementul strategic se desfăşoară la nivel naţional, graţie activităţii unor instituţii cum sunt: Parlamentul, Guvernul şi Ministerul Educatiei, Cercetarii, Tineretului şi Sportului. Legea care guvernează desfăşurarea activităţilor specifice învăţământului în România este Legea educaţiei naţionale(Legea 1/5 ianuarie 2011).

La nivel naţional se stabilesc orientările, obiectivele şi directiile întregului învatamânt, în legatură directă cu finalitatea educaţiei, dar şi cu obiectivele strategice ale Guvernului şi cerintele de dezvoltare economico-socială a ţării. Managementul strategic nu este dependent conjunctural. Este caracterizat de stabilitate, coerenţă şi reglementări precise. Managementul strategic impune procesului de învăţământ, politicile şi strategiile de guvernare.

I.2.2. Managementul şcolar la nivelul unităţilor şcolare

Din punct de vedere instituţional, pot fi aplicabile abordări organizatorice, precum obiective generale şi specifice determinate, distinct, motivarea personal pentru derularea unor activităţi specifice, simbioza diferitelor resurse pentru eficientizarea actului educativ, relaţionarea diferitelor persoane în vederea atingerii unor obiective commune. Caracteristicile unei organizaţii sunt:

- trăsături structurale (dimensiune, specializare, tematici distincte, roluri şi funcţii, dependenţe şi interdependenţe);
- control (ierarhie, autoritate, subordonare);
- comportament (obiective, climat, eficacienţă, inovaţie, dezvoltare a personalului).

Unitatea şcolară, ca organizaţie, are următoarele elemente specifice:

- prezintă logică pedagogică, prin însuşi actul de predare-învăţare;
- se află în strânsă relaţionare activitatea *managerial-administrativă* şi cea *pedagogică*;
- eficienţa se cuantifică calitativ, prin atributele subiectului care este supus formării şi educării;

- existenţa unor elemente informale şi a unor reacţii inovative, expresive;
- existenţa mai multor persoane în structurile de conducere şi administraţie;
- existenţa unor norme instituţionale şi pedagogice;
- calitatea de subiect pasiv al cadrului didactic în raport cu aşteptările la care este expus.

Directorul de şcoală este coordonator al întregii activităţi la nivel instituţional, din punct de vedere administrativ, financiar-contabil şi instructiv-educativ. Este subordonat ierarhic Inspectoratului şcolar, Ministerului, iar într-o anumită măsură şi autorităţilor locale. Pentru a stabili competentele unui manager şcolar trebuie i se definească un status (pozitia unui manager şcolar în cadrul sistemului de învatamânt şi a instituţiei scolare) şi un rol (felul cum se comportă un manager şcolar, precum şi aşteptările pe care le au de la el cei care-i sunt subordonaţi sau cei la care se subordonează). Principalele atribuţii ale managerului şcolar (director de şcoală) sunt respectarea funcţiilor managementului.

Un aspect primordial al funcţiei de director ăl constituie succesul actului său managerial. Astfel, este necesar să se realizeze este necesară îndeplinirea unor motivaţii, precum propunerea de obiective raţionale; abordarea problemelor în întregime; identificarea resurselor şi a variantelor de soluţionare a unor probleme; luarea raţională a deciziilor, optarea pentru posibilităţi organizatorice directe şi economicoase; recunoaşterea propriilor limite şi greşeli precum şi identificarea soluţionarii acestora. Desigur e necesară şi o permanentă comunicare cu toţi partenerii educaţionali precum şi un stil managerial adecvat.

Orice manager şcolar prezintă particularităţi în ceea ce priveşte personalitatea şi stilul, fiind apt să ofere eficienţă. Stilul de conducere trebuie să se coreleze cu personalitatea managerului, să fie diferenţiată în funcţie de situaţia pe care o rezolvă, precum şi de posibilităţile angajaţilor. Performanţele pe care le pot realiza managerii ţin de nivelul lor de pregatire managerială, de capacităţile lor de efort şi de disponibilitatea întregii lor personalităţi faţă de problemele concrete din comunitatea care aşteapta de la el decizii corecte, sprijin în caz de nevoie, succes în activitate.

La nivelul instituțiilor de învățământ se conturează relația manager (şef de departament) - profesori, cu multe beneficii, dar, probabil în acealaşi timp, şi cu multe probleme. Managerul poate întâlni angajați neinteresați de promovarea unor inițiative financiare de natură să contribuie la ameliorarea situației materiale a instituției. Alteori, profesorii sunt reticenți în oferirea de suport managerului, prin sugestii.

În organizația şcolară controlul are caracteristici specifice, diferențiate după cele două sectoare distincte, administrativ şi didactic. În sectorul didactic, controlul este mai degrabă slab, întrucât gradul de competență al angajaților este ridicat şi specializarea pe discipline implică o oarecare autonomie. În sectorul administrativ saciunile sunt de rutină, deci controlul poate fi mai puternic.

I.2.3. Managementul clasei de elevi

Managementul clasei constă în aptitudinea cadrului didactic de a planifica şi organiza activitățile unei clase de elevi, aşa încât să fie garantat un climat favorabil actului de învățare. Managementul clasei este o activitate complexă ce presupune mai multe obiective, însă cel general constă în formarea şi dezvoltarea unor deprinderi de autoreglare comportamentală. Un alt obiectiv, constă în prevenția oricăror disfuncții atitudinale şi comportamentale.

Analiza managementului clasei de elevi se poate face tridimensional: din punct de vedere didactic, psiho-social şi structural (ergonomic, psihologic, socială, normativ). Cercetarea se datorează atât acțiunii de prevenție a situațiilor de criză, cât şi al înlesnirii fluidizării actului educațional în situații de criză.

Funcția externă a comportamentului uman se referă la influența unor factori precum, părinții, profesorii, colegii, iar cea internă, se referă la interiorizare, la autonomia sa. Conducerea pe care o poate exercita un profesor se regăseşte la:

- nivelul unui colectiv de elevi (grup, clasa);
- nivelul unui corp profesoral;

- nivelul unei activități de asistență psihopedagogică (logoped, consilier, psiholog);
- nivelul unei activități metodice sau a inspecției (metodist, inspector școlar);
- nivelul conducerii unei instituții școlare;
- nivelul unei activități de cercetare pedagogică (cercetător);

- nivelul conducerii globale a sistemului de învățământ.

Profesorul conduce direct şi autonom foarte multe activități, fie la nivelul microgrupului de elevi, fie la nivelul claselor, fie la nivelul şcolii. El se află într-un continuu raport partenerial cu elevii din perspectiva educaționala, formativă. Profesorul trebuie să-şi asume un set de responsabilități, având atribuții sporite la nivelul unei clase.

Pentru dascălul din şcoală actuală şi pentru cel din şcoala viitorului, managementul este şi va fi o provocare tot mai mare. Profesorul este implicat din ce în ce mai mult în ceea ce se cheamă a fi "managementul schimbării".

Rolurile pe care le îmbrățişează profesorul, în calitate de conducător, sunt multiple. Potrivit lui D'Hainant, rolurile pe care profesorul le poate activa şi utiliza în diferite stadii şi forme ale procesului didactic ar fi următoarele: receptor şi emițător al diferitelor mesaje, participant în activitățile specifice; realizator, proiectant, organizator, responsabil al unor acțiuni de decizie, în selecția obiectivelor, conținuturilor, strategiilor, resurselor, de sursă de informare, model de comportament, purtător de valori; de consiliere, ghidare, etc.

În raport cu toate aceste roluri, profesorul e factorul cel mai interactiv la nivelul clasei, aflându-se în contact nemijlocit cu elevii. În timpul predării lecției el utilizează o anumită strategie, reuşind să mențină clasa de elevi într-o situație interactivă, fiecare elev în parte şi toți împreună fiind parteneri, într-un proces condus delicat şi discret de către omul de la catedră. Niciodată un profesor nu intra la oră exclusiv pentru a transmite informații reci, ci totdeauna, chiar prin ceea ce transmite profesorul este preocupat constant de dezvoltarea şi formarea personalității elevilor. Atent fiind, profesorul intervine în situatii în care elevul îl solicită, sfătuind, îndrumând sau sancționând. El trebuie tot timpul să fie obiectiv şi în procesul evaluarii

să nu discrimineze şi să nu fie subiectiv. Din punct de vedere moral el este un reper, iar ca profesor specialist să impună prin nivelul ridicat al cunoştinţelor.

În clasa şcolară, liderul formal este cadrul didactic (învăţător, diriginte). El este un conducător impus din exterior, a cărui autoritate derivă din funcţia ce i s-a incredintat şi din faptul că el este singurul adult în mijlocul unei grupe de elevi. Cadrul didactic angajează şi dirijează în acţiuni comune tot colectivul. Prin toate acestea, el concentrează energiile grupei, exercită funcţii de comandă şi decizie, influentând în cel mai înalt grad activitatea acestuia. Cadrul didactic este liderul real al clasei pe care o conduce. În măsura în care el înţelege rostul lui de a direcţiona, îndruma şi influenţa clasa pe care o conduce, în măsura în care posedă măiestria conducerii, el este un lider real al clasei, el va contribui masiv la închegarea unui adevărat colectiv, cu o atmosferă optimă pentru învăţătura, stimulatoare pentru activităţi positive, prielnică pentru ca fiecare elev să-şi poată desfăşura capacităţile sale creatoare. Dacă profesorul nu posedă arta conducerii, atunci el rămâne fără autoritate şi va rămâne doar un funcţionar care transmite cunoştinţe. Clasa în schimb va fi condusă de unul sau mai mulţi elevi (lideri spontani) de la care vor porni iniţiative şi acţiuni, care bineînţeles că nu vor fi întotdeauna în concordanţă cu sarcinile instructiv-educative. Raportul de forţe între cele două conduceri va avea drept rezultat formarea unei anume mentalităţi a clasei, va determina în ultimă instanţă personalitatea clasei.

Fenomenul apariţiei unui conducător neformal într-o clasă nu este în toate împrejurările negativ. Sunt copii care se impun în faţa colegilor prin inteligenţa, curajul, iniţiativa lor, prin capacitatea lor de a organiza şi de a anima diferite acţiuni. Este semnificativ faptul că liderul spontan al clasei nu este neaparat cel mai popular dintre copii.

Urmărind evoluţia socială a clasei şcolare, se poate distinge liderul ocazional, care se afirmă doar în anumite ocazii (în conducerea unor jocuri cu caracter sportiv sau al unor excursii) precum şi liderii statornici, care conduc şi indrumă vreme îndelungată pe colegii lor.

Cunoscând tendinţa firească de grupare care caracterizează viaţa în comun a copiilor, cunoscând şi faptul ca aceste grupări se formează în jurul unor personalităţi mai puternice, cadrul didactic va trebui să descopere motivele reale ale grupării, iar pe conducator să-l apropie şi să-l facă aliat în activitatea lui educativă şi instructivă. Priceperea învăţătorului sau a dirigintelui în

conducerea clasei se manifestă şi în felul în care lasă copiilor impresia că iniţiativele vin din partea lor şi că activităţile, chiar şi cele neplăcute, nu le sunt impuse din exterior ci sunt pornite „de jos'', din mijlocul lor. Cadrul didactic va da doar sprijinul necesar pentru ca eforturile copiilor să fie sistematice şi economice.

Rolul şcolii nu este de a forma o masă de oameni supuşi ci de a ajuta – la nivelul posibilităţilor de vârstă şi al particularităţilor individuale – formarea de oameni capabili să conducă la nevoie.

Într-o societate dezvoltată, toate sectoarele de activităţi au nevoie de oameni care să fie nu numai pregătiţi sub aspect profesional, ci şi plini de iniţiative, cu mare forţă de mobilizare şi putere de decizie. Ori, şcoala trebuie să contribuie şi la formarea acestora. Se înţelege însă că această formare trebuie să aibă în vedere calităţile superioare pe care societatea noastră cere să le îmbinăm cu spiritul organizatoric. De aceea, cadrul didactic trebuie să fie modelul şi inspiratorul micului lider, el trebuie să indrume „de la distanţă'' activităţile şi să insufle un profund continut moral-social tuturor iniţiativelor lui.

Stăpânirea unor tehnici de indrumare, de influenţare şi control al ideilor, al sentimentelor sau al comportamentului elevilor noştri constituie un avantaj considerabil în munca desfăşurată de cadrul didactic.

I.3. Nivele ale managementului clasei de elevi

Managementul clasei este compus din: managementul conţinutului, managementul problemelor disciplinare şi managementul relaţiilor interpersonale.

Studiile arată că problemele disciplinare la nivelul clasei de elevi are un rol hotărâtor asupra eficienţei actului de predare –învăţare. Cadrele didactice care întâmpină astfel de probleme, nu îşi pot planifica activităţi educaţionale corespunzătoare. Acestea au tendinţa de a neglija numeroase tehnici de organizare curriculară.

Managementul conţinuturilor se referă la aptitudini corespunzătoare tuturor disciplinelor şi activităţilor.

Kounin afirma că managementul activităţilor instrucţionale se găseşte înăuntrul deprinderilor de management al clasei.

Prin integrarea ideii diversităţii umane (şi a individualităţii în acelaşi timp) în filosofia lor educaţională, cadrele didactice pot imbunătăti managementul clasei.

A fost demonstrat şi rolul important al recompensării comportamentelor pozitive ale elevilor. În situaţia în care un cadru didactic alege un stil de management al clasei, trebuie folosit şi stilul asertiv comunicaţional şi comportamental. Este necesar să se raţioneze masura în care intenţionează să îi integreze pe copii în activităţile de învăţare-

În opinia lui Iverson şi Froyen, managementul problemelor disciplinare este esential pentru crearea unui demers de predare – invatare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor, care să asigure elevilor mai multa independenta şi autonomie în procesul de socializare.

Conştientizarea unor resurse umane extinse, în scopul dezvoltării şi întăririi colectivului de elevi se datorează varietăţii de unităţi educaţionale. Ierarhizarea acestora se face în raport cu numeroşi factori, însă se coroborează indispensabil cu eficienţa profesorului şi rezultatele obţinute de elevi. De aici şi concluzia că, relaţionarea cadru didactic- elev poate furniza un climat optim pentru o dezvoltare comportamentală. Disciplina şcolară se întreţine atât individual, cât şi la nivel de grup, bazată pe reciprocitatea încrederii profesor-elev.

Strategiile didactice desemnează ansamblul de forme, metode, mijloace tehnice şi principii de utilizare a lor, ce permit folosirea unor conţinuturi pentru realizarea obiectivelor. Potrivit literaturii de specialitate se disting trei modele de predare şi strategii didactice: modelul spontan, care se referă la strategii tradiţionale utilizate de profesori, şi constau în selecţia unor cunoştinţe, transmiterea acestora într-o formă orală şi solicitarea elevului să reproducă aceste cunoştinţe; modelul de transmitere prin reproducere este axat mai ales pe îndrumarea elevului de a ajunge la cunoştinţe; modelul transformării ce porneşte de la principiul că elevul doreste să înveţe şi se află în căutarea cunoştinţelor.

Analizand managementul activităţilor didactice în plan curricular, se pot deosebi cinci strategii bine delimitate : explicativ – reproductiva, explicativ – intuitiva, algoritmico – euristica, euristico – algoritmica şi a metodelor participative

Deciziile cadrelor didactice în alegerea strategiei optime rezulta din compararea obiectivelor din taxonomiile cognitive, afective şi psihomotrice, cu tipurile de inteligenta sau cu diverse metode şi tehnici. În asemenea situatii, malsiestria profesorului trebuie sustinuta de diagnoza psihologica, fiind necesara în acelasi timp şi o colaborare directa, permanenta între profesor şi elev.

I.3.1. Managementul conținuturilor

Noțiunea de management al conținuturilor intervine când când cadrul didactic trebuie să coordoneze spațiul, materialele, echipamentele aferente, mişcarea şi aşezarea elevilor, dar şi materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu.

În această postură pot fi observate o mulțime de situații în desfăşurarea activităților, şi se pot identifica tot atâtea deprinderi manageriale ale procesului instructiv.

În capitolul al patrulea din acest curs este abordată mai în detaliu această problematică.

I.3.2. Managementul problemelor disciplinare

Mangementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei. (Froyen & Iverson, 1999, p. 181).

Profesorii vor putea aplica în managementul problemelor disciplinare una sau mai multe din modalitățile următoare, după caz:

Aprecierea simțului de răspundere.

- Profesorii pot monitoriza comportamentul elevilor, pot vedea dacă acesta corespunde aşteptarilor şi dacă elevii dovedesc simț de răspundere. Profesorul/învățătorul trebuie să păstreze contactul vizual cu clasa (s-o „scruteze" frecvent), să se mişte prin clasă în timpul lucrului independent, apreciind efortul susținut al elevilor sau comportamentul deosebit al acestora;

- Profesorul/învățătorul poate aprecia comportamenul adecvat prin zâmbet, înclinarea aprobativă a capului, laude, remarci compatibile cu vârsta elevilor, în mod frecvent. Comportamentul responsabil al acestora poate fi consemnat în scris, prin notificări adresate direct elevului sau părinților/supraveghetorilor, incluzând certificate de merit. De asemenea, profesorul/învățătorul poate să arate aprecierea dând elevului sarcini suplimentare şi lăudându-l pentru eforturile lui zilnice.

Corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat.

- Profesorul/învățătorul aduce la cunostința elevilor un număr de acte comportamentale neadecvate (observabile de către aceştia) care pot interveni pe parcursul unei zile. Profesorul/învățătorul trebuie să determine dacă aceste comportamente pot fi controlate prin ignorare, măsuri ulterioare de corecție etc. Măsurile potrivite trebuie aplicate cu calm, fermitate şi obiectivitate. Elevii trebuie înştiinţaşi de la început care sunt măsurile cărora vor fi supuşi în cazul comportamentului neadecvat (în spațiul şcolii măsurile includ ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, aluzii şi avertismente, exemplele pozitive, tehnica „timpului datorat", eliminarea). Profesorul/învățătorul trebuie să se asigure că măsura corectivă este adecvată comportamentului care a cauzat-o.

Ignorarea

- Profesorul/învățătorul trebuie să ignore un elev care poate reacționa negativ la admonestarea verbală blândă sau al cărui comportament neadecvat nu lezează desfăşurarea orei. Profesorul/învățătorul trebuie să găsească ocazii pentru a da exemple de comportamente responsabile şi iresponsabile, să interacționeze pozitiv cu elevul şi să ignore constant limbajul verbal sau corporal neadecvat.

Controlul proxemic

- Profesorul se deplasează în spațiul în care se află elevul pentru a-l supraveghea atitudinal.

Admonestarea verbală blândă

- În situația în care elevul nu manifestă o atitudine corespunzătoare, cadrul didactic îi poate adresa o admonestare verbală prin exemplificarea unor atitudini pozitive.

Amânarea

- Apare ca rezultat al insistenței elevului de a capta atenția celorlalți asupra sa.

Așezarea diferențiată a elevilor în clasă

- Cadrul didactic trebuie să aranjeze elevii diferențiat, în funcție de problemele pe care le manifestă.

Tehnica „Timpului datorat"

- Această tehnică intervine atunci când timpul irosit datorită unei atitudini inoportune a elevului trebuie recuperat în timpul său liber. Se stabilesc durate de timp corespondente acestor devieri.

Eliminarea

- Eliminarea se face în interiorul clasei, în anumite zone. Cadrul didactic fixează o durată anume a eliminării, raportată la caracteristicile situaționale ale fiecărui elev. În măsurarea timpului, se poate folosi un cronometru. În cazul în care comportamentul elevului persistă, elevul poate completa un formular înaintat de către cadrul didactic, prin care să se evidențieze aspecte ale propriului comportament.

Înştiinţarea părinţilor/supraveghetorilor

- Această metodă este aplicabilă doar comportamentelor cu disfuncţii în formă incipientă, nu şi în cazul celor acutizate. Cei care sunt direct responsabili de supravegherea elevului, se încunoştinţează referitor la comportamentul elevului. Se vor face recomandări din partea cadrului didactic, astfel încât să se producă remedierea într-un timp optim.

Angajamentul scris

- Aceasta constituie o metodă de cooperare în vederea soluţionării problemelor disciplinare, ce operează atunci când celelalte măsuri nu îşi găsesc eficacitate. Presupune notarea unor aşteptări, expres formulate, consecinţele negative ce decurg din comportamentul elevului, dar şi perioada de îndreptare. Cadrul didactic îndrumă elevii în elaborarea elevi acestor angajamente, determinându-i să purceadă singuri la alegerea măsurilor optime.

Stabilirea regulilor de comportament în afara clasei

- Cadrul didactic propune anumite atitudini comportamentale, cu permisiuni şi interdicţii, dar şi sancţiuni. Acesta are obligaţia de a institui şi întări respectarea caracterului continuu al supravegherii, oferind un feedback pozitiv elevilor în cazul îndreptării comportamentale.

Măsurile coercitive

- Este necesară utilizarea precaută a acestora, fiind considerate extreme. Sunt aplicabile pe perioadă determinată, scurtă, în cazul comportamentelor care opun rezistenţă metodelor anterioare.

I.3.3. Managementul relațiilor interpersonale

Managementul relațiilor interpersonale profesor-elev vizează aptitudinile manageriale în cadrul relațiilor interpersonale, exercitate de cadru didactic în raport cu elevii, ca şi colectiv. (Froyen & Iverson, 1999, p. 221).

Situații faptice în care problematizarea se dovedeşte a fi eficientă:

- Posibilitatea cadrului didactic de a-şi exprima preocuparea pentru elev;
- Încercarea cadrului didactic de a înțelege opțiunile elevilor;
- Cadrul didactic are obligația de a controla comportamentul elevului, fără a face referire la erorile anterioare;
- Încurajarea onestității de către cadrul didactic;
- Oferirea de sprijin elevilor şi instituirea stimulării responsabilității;
- Cadrul didactic are obligația de a ajuta elevul să emită judecăți de valoare proprii;
- Cadrul didactic are obligația de a ajuta elevul să perceapă atingerile pe care le poate aduce comportamentul său inadecvat, fără a institui sistem de valori unic;
- Cadrul didactic are obligația de a ajuta pe elevi să-şi planifice schimbarea comportamentului, prin transpunerea teoriei în practică;
- Cadrul didactic trebuie să primească un feedback de la elev, ca urmare a propunerii sale;
- Conştientizarea de către cadrul didactic a faptului ca elevul nu trebuie pedepsit pentru întreruperea programului de reabilitare comportamentală.

Există şi posibilitatea problematizării de grup, cu ajutorul. Pentru exemplificare, putem aminti ca tipuri de discuții de grup:

a. întâlniri pe diferite teme (amiciție, temeri, succes, eşec, apartenența la un grup);
b. discuții diagnoză educațională, în vederea promovării relației elev –cadru didactic.

Dintre metode, amintim:

a. Problemele referitoare la colectiv sau la individ;
b. Evaluarea metodelor aplicabile de către profesor;
c. Aşezarea elevilor în cerc pentru discuții de cca. 30 min.
d. Oferirea posibilității elevilor de a interveni în discuție, fără a întrerupe interlocutorul.

CAPITOLUL II. ATITUDINI COMPORTAMENTALE ALE PROFESORILOR ÎN OBȚINEREA UNUI MANAGEMENT EFICIENT

II.1 Principii importante în obținerea unui management eficient

Un management de succes nu se poate obține decât dacă protagoniştii sunt manageri de succes. Managerii de succes, pot fi astfel caracterizați ca fiind indivizi:

- receptivi;
- ce privesc managementul asemenea unei sarcini de realizat cât mai bine (şi nu o profesie);
- extravertiți, cu încredere sporită în sine;
- minimalizează propriile defecte şi răspunde pozitiv la reacțiile negative venite din partea altora;
- echilibrați, evitând opinii limitative;
- privesc viața ca pe o inovație;
- lipsiți de prejudecăți;
- creativi;

Dintre aptitudinile managerului modern - după Stephen Covey – putem menționa:

1. *Atitudinea proactivă* – manifestată prin căutarea unor soluții pentru rezolvarea problemelor, prin capacitatea de a prevedea şi gestiona cât mai bine situații de criză.

2. *Scopul –fundament al oricărei acțiuni manageriale.* Orice manager trebuie să aibă un scop în orice acțiune aleasă, coroborată cu metodele şi mijloace reale de ducere la îndeplinire. Raportul dintre acestea trebuie să fie de directă proporționalitate.

3. *Prioritatea priorităţilor* – ce presupune ordine, disciplină în propriul program, o prioritizare a activităţilor curente şi planificate. Implică de asemenea, o atenţie distributivă către întreaga agendă, în vederea unei ierarhizări corespunzătoare.

4. *Gândirea câştig/câştig* – implică un beneficiu pentru fiecare parte care participă la o negociere. O astfel de mentalitate trebuie să se regăsească în structura oricărui bun manager.

5. *A înţelege mai întâi şi apoi a fi înţeles.* Orice relaţionare comunicaţională trebuie să fie bazată pe oferirea posibilităţii celuilalt de a vorbi, înainte de a ne exprima noi propriile păreri. Mai mult decât atât, exprimarea opiniilor noastre nu trebuie impusă şi asimilată imperios de către interlocutor. Este o atitudine firească, pe care trebuie să o posede fiecare individ, cu precădere, un manager de succes.

6. *Acţionarea creativă,* presupune alegerea celei mai bune soluţii prin imaginaţie, creativitate.

7. *Continua înnoire de sine* – reprezintă o permanentă pregătire a managerului, multilaterală. Formarea şi educarea personalităţii se poate realiza evolutiv, ca rezultat al coroborării unor caracteristici personale, susţinute conştient de către manager.

II.2. Rolul persuasiunii şi al convingerii profesorului în comunicare

Se poate vorbi despre persuasiune doar înăuntrul comunicării. Considerată a fiind un element sine qua non al societăţii actuale, reciprocitatea transferului verbal este o reacţie indispensabilă oricărei persoane. Odată cu emiterea unui mesaj, locutorului îi este prezumată intenţia de a influenţa, indiferent de modalitate, auditorul. Influenţarea poate fi situaţională şi viza comportamentul sau un element al conduitei celuilalt. S-a statuat că, uneori se poate obţine efectul dorit, alteori nu. Distinctive pot fi următoarele:

1. descifrarea informaţiei;
3. asimilarea sau respingerea informaţiei;
4. delimitarea acceptării şi modificării comportamentale;
5. sustenabilitatea efectelor informaţiei primate;

6. deplasarea de la atitudine către acțiune.

Charles U. Larson arată ca lumea contemporană este cotropită de persuasiune, iar sarcina tuturor este să se instruiască, atât din perspectivă pasivă, cât şi activă. Se impune necesitatea responsabilizării, raționale a persuasiunii, fiind de asemenea necesar, ca ambii actori ai actului persuasiv să posede aceleaşi mijloace de comunicare.

Studiul persuasiunii şi noua viziune despre comunicare

Procesul de comunicare are şi el mai multe registre. Prin intermediul său putem, simplu, transmite informații, prezenta păreri sau opinii, face evaluări. Ne interesează, în acest caz, audiența şi specificul acesteia? Fără îndoială că da, însă nu atât de mult încât să restructurăm activitatea propriu-zisă de transmitere a fluxului de informații. În fond, în acest domeniu, importante sunt bogăția, abundența, diversitatea de informații, astfel încât fiecare să poată alege ceea ce doreşte.

Persuasiunea reprezintă registrul cel mai dificil al activității de comunicare, examenul cel mai sever. Ea urmareşte schimbarea opiniei unei persoane sau audiențe şi, implicit, modificarea atitudinii şi comportamentului lor (oricate distincții vom face -; unele dintre ele vor putea fi întâlnite chiar în cadrul acestui curs -; între opinie şi comportament, nimeni nu poate nega, totuşi, legătura de substanță dintre ele, faptul că schimbarea opiniei reprezintă pasul hotărâtor în schimbarea comportamentului).

Transformarea opiniei reprezintă o activitate aşa de complicată, încât ea implică din partea celui care o inițiază dacă nu o strategie, măcar o acțiune cât de cât elaborată şi eşalonată în timp. În orice caz, persuasiunea implică:

- o minimă studiere a audienței, a receptorului. Însăşi intenția de a schimba opinia înseamnă că opinia existentă prezintă inconveniente. Persuasiunea obligă la o focalizare a atenției asupra receptorului;

- structurarea şi dozarea mesajului. Este absurd să doreşti schimbarea opiniei cuiva dar să nu te întrebi: cu ce să începi? Ce ar fi mai potrivit să fie transmis? Cum să o fac? În ce ritm? s.a.m.d;
- în sfârşit, un obiectiv aşa de important, precum schimbarea opiniei, impune o privire mai severă asupra întregului proces de comunicare, asupra etapelor sale, feed-back-ului, îmbinării argumentelor rationale cu motivele emotionale etc.

Concentrarea atenției asupra persuasiunii a marcat, implicit, o abordare mai complexă şi mai adecvată a procesului de comunicare propriu-zisă. Dupa încheierea primelor cercetări asupra persuasiunii, cunostințele despre procesul de comunicare au fost cu totul altele. Saltul important nu trebuie cautat în descoperirile facute cu privire la regulile persuasiunii, ci în viziunea nouă despre comunicare pe care aceste cercetări au prilejuit-o.

II.3. Adaptarea stilului asertiv de către managerul clasei

Sunt două modalități de a relaționa în societate, două stiluri de prezentare a propriei persoane, stiluri opuse, stiluri care odata adoptate, ne influențeaza viața. Deseori modul în care ne prezentăm, în care ne comportăm cu ceilalți este definitoriu pentru reuşita noastră, pentru starea noastră de bine.

Există mulți factori care concură la crearea unui anumit, însă adoptarea unui stil reflectă stima de sine a persoanei care o adoptă.

STILUL ASERTIV denotă o stimă de sine ridicată. O persoană ce are încredere în sine, ce inițiaza discuții, ce este lipsită de anxietate în momentul socializării, ce se controlează pe sine în diversele situații ale vieții reuşind să valorizeze oportunitățile ce i se ivesc, este o persoană cu un stil asertiv. O persoana optimistă, îndrăzneață, dar în limita bunului simț, o persoană ce se respectă pe sine are un stil asertiv.

STILUL PROTECTIV este întâlnit la persoanele ce se comportă prudent, ce sunt timide. Sunt persoane ce caută să socializeze cât mai puțin, ce ocolesc acțiunea de teama posibilității

obținerii unui rezultat neplăcut. Sunt deseori persoane depresive, pesimiste, lăsătoare, ce amână deseori inițierea unei acțiuni considerându-se nepregătite pentru a face ceva.

Aceste două stiluri par a fi două feluri de comportament ce fac diferența între frică şi curaj. De fapt stima de sine este un rezultat al încrederii, deci al curajului. Când există o discrepanță între ceea ce suntem şi ceea ce am dori să fim dacă nu avem curajul să devenim ceea ce dorim devenim automat deprimați, trişti, dezamăgiți. Când între ceea ce suntem, facem, sau avem în prezent şi ceea ce ne propunem să facem, să fim sau să avem, se interpune lipsa de încredere în sine atunci intervin emoții negative, frica, anxietatea.

De ce unii dintre noi au încredere în sine şi ceilalti nu? Există o multitudine de cauze care pot genera acest efect, începând cu educația din copilărie, cu mediul în care am trăit, cu primele eşecuri sau reuşite în dragoste sau în activitățile şcolare, ori în alte diverse acțiuni. Există însă şi cauze care nu pot fi explicate încă de psihologi. Formarea personalității e un lucru delicat şi complicat. Personalitatea determină destinul fiecăruia deoarece posibilitatea de a alege este la îndemâna tuturor. De a alege un scop în viață şi un stil de a-l împlini, deci de a relaționa. Nu trebuie să confundăm o stare psihică proastă temporar cu stilul protectiv, uneori toți suntem « protectivi », nici asertivitatea cu curajul întâmplător de o zi al timidului. Este vorba de un stil permanent, de o neîncredere cronică în sine. Se poate vindeca? Desigur. Psihoterapia este una din principalele modalități de tranformare pozitivă a persoanei şi personalității ei.

Comunicarea asertiva – cheia înțelegerii

Comunicarea este un element fundamental al existenței umane, încă din antichitate intelepții ocupandu-se de arta retoricii. Communis din latină înseamnă a pune de acord, a fi în legatura cu..., a fi în relatie cu... Comunicarea este un proces activ de transmitere şi receptionare de informații.

Pentru ca această comunicare să se poată realiza sunt necesare:

- ascultarea activă;
- înțelegerea mesajului transmis;
- interpretarea limbajului nonverbal;

- susținerea conversației.

Pentru o comunicare corectă este necesar să respectăm două reguli de bază:

1. transmiterea mesajului clar şi concis;
2. ascultarea activă şi înțelegerea mesajului pe care celălalt îl transmite.

Iar pentru ca aceasta să fie şi eficientă este necesar să avem un comportament şi o comunicare asertivă. Asertivitatea este cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale. Comunicarea directă, deschisă şi sinceră permite recepționarea mesajelor fără blocaje şi distorsiuni, ceea ce menține şi îmbunatățește relațiile cu ceilalți. Capacitatea de a comunica în mod asertiv sentimentele, emoțiile şi gândurile fără a leza integritatea celorlalți, reprezintă un mod eficient de comunicare.

Lange şi Jacubowski (1976) susțineau că „asertivitatea implică apărarea drepturilor personale şi exprimarea gândurilor, sentimentelor şi convingerilor în mod direct, onest şi adecvat, fără a viola drepturile altei persoane".

Comportamentul asertiv inhibă anxietatea şi reduce depresia, conducând la o îmbunătățirea imaginii de sine.

Ca trăsături caracteristice, asertivitatea este evidențiată prin:

- refuzul cererilor- puterea de a spune nu;
- solicitarea favorurilor şi formularea de cereri;
- exprimarea sentimentelor pozitive şi negative;
- inițierea, continuarea şi încheierea de noi conversații.

Comportamentul asertiv este întărit şi de o serie de elemente non-verbale:

- contactul vizual;
- tonul vocii;
- mimica.

Stilul de comunicare asertiv este caracterizat printr-o serie de elemente:

- ai convingerea că toate persoanele îți sunt egale;
- acorzi importanță părerilor şi intereselor celorlalți;
- există o concordanță între mesajul verbal transmis, mimică şi gestică;
- mesajele utilizate sunt de genul „eu cred că…, mă simt…";

- susţinerea privirii interlocutorului.

Expresiile verbale ale limbajului asertiv pot fi însoţite de semnale nonverbale care ne ajută să transmitem mai uşor mesajul. Expresiile faciale relaxate şi deschise, contactul vizual, poziţia corpului dreaptă şi relaxată, o voce calmă şi sigură, însoţite de un zambet atunci când este necesar, pot reprezenta succesul unei comunicari.

Ce se poate face pentru a avea un comportament şi o comunicare asertiva? În încerarea de a răspunde, se porpun următoarele:

- exprimă-te clar şi concis;
- sarcasmul, generalizările, etichetele, comportamentul agresiv, monopolizarea discuţiei, reacţiile impulsive şi presupunerile trebuie evitate;
- solicită feed-back;
- conştientizarea tipului de comunicare folosit (agresiv, asertiv, pasiv sau agresiv-pasiv).

Comportamentul asertiv este acela, care nu permite încălcarea drepturilor personale în comunicare.

II.4. Caracteristicile pedagogului constructivist

Constructivismul cognitiv, fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget, individul trebuie să-şi "construiască" propria cunoaştere prin experienţă. În acest proces rolul profesorului este limitat la a asigura un context ambiental pentru activitatea exploratorie a elevului.

Procesul de învăţare este unul activ. Informaţia paote fi impusă din exterior, dar nu şi înţelegerea, aceasta trebuie să vină din interior. Învăţarea este determinată de o interacţiune complexă între cunoşterea subiecţilor, contextul social şi problema de rezolvat. În acest proces o atenţie deosebită se acordă problemei de rezolvat.

În abordarea constructivistă rolul profesorului este să-i ajute pe elevi să devină participanți activi în procesul de învățare. Tot profesorul trebuie să-i stimuleze pe elevi oferindu-le sarcini pe care aceştia să le poată îndeplini.

Profesorul trebuie să aibă următoarele atribute, în contextul profesorului constructivist (Noveanu, 2006):

- încurajează şi acceptă autonomia şi inițiativa elevilor;
- foloseşte o mare varietate de materiale, inclusiv date brute, surse primare, materiale interactive şi îi încurajează pe elevi să le utilizeze;
- se interesează de cunoaşterea de către elevi a conceptelor, înainte de a le împărtăşi cunoaşterea proprie;
- îi încurajează pe elevi să angajeze dialogul cu profesorul sau cu ceilalți colegi;
- încurajează tentativele elevului de exploataer a cunoşterii şi de a pune întrebări colegilor;
- îi angajează pe elevi în experienţe care pun în lumină contradicţii cu cunoaşterea inițială, stimulând apoi discuția;
- le asigură elevilor timp pentru construirea relațiilor şi crearea metaforelor;
- apreciază nivelul de cunoaştere prin aplicații şi rezultatele la sarcini "deschise".

II.5. Importanța gestionării de către profesor a relației autoritate-putere

Autoritatea este regăsită în viața cotidiană. Atunci când se face raportarea la principii, legi sau la dreptul unor persoane şi instituții de a ne reglementa comportamentul şi acțiunile, intervine autoritatea. De exemplu, au părinții voştrii dreptul să vă spună ce să faceți într-o anumită situație? Sau, de ce trebuie să respectăm regulile de circulație? Răspunsurile care pot fi date la aceste întrebări presupun o anumită semnificație a termenului "autoritate".

Autoritatea semnifică totdată:

- putere legitimă –asocierea puterii cu posibilitatea de a dispune sau de a conduce;

- relaţie prin care un factor extern recunoaşte deciziile altcuiva, ca fiind legitime;
- instituţie a puterii de stat având competenţă dispozitivă imperioasă;
- reprezentant al puterii de stat.

Se pot despinde astfel şi distincţii conceptuale dintre autoritate –putere, astfel:

- autoritatea implică puterea, dar nu se limitează la aceasta;
- autoritatea semnifică capacitatea de a controla sau de a conduce;
- autoritatea implică şi dreptul de a folosi puterea.

Controlul exercitat de către cadrul didactic asupra elevilor este rezultatul autorităţii şi puterii. Dozajul autoritate/putere a configurat mai multe tipuri de control:

- autoritar,
- permisiv,
- centrat pe modificările de comportament,
- centrat pe cultivarea unor relaţii de parteneriat cu elevii,
- ştiinţific,
- centrat pe conexiunile şcolii cu alte subsisteme sociale.

Nici un tip de control nu subzistă în stare pură şi nu caracterizează un profesor de la începutul şi până la sfârşitul carierei sale.

Tehnicile "trucurile ", stratagemele care ţin de managementul clasei nu sunt întemeiate pe fundamente teoretice foarte solide, multe dintre ele făcând parte din" memoria colectivă" a profesiunii. Sistematizate, ele pot conferi, în conjuncţie cu alte elemente, un stil pregnant, de neconfundat unui profesor.

Luis Cophen şi Laurance Manion propun două concepte în abordarea controlului pe care profesorul trebuie să-l exercite într-o clasă: puterea şi autoritatea. Deşi cei doi termeni sunt corelaţi, în domeniul controlului social aceştia acoperă sfere semantice diferite. Astfel, în concepţia lui R.Peters, puterea denotă mai ales modalităţile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalţi voinţei sale. Este vorba aici de modalităţile de coerciţie fizică: pedeapsa dureroasă, restricţia de ieşi afară la joacă; coerciţia psihologică dată

de amenințări, dar şi de manipularea unor forme cum ar fi jocul dintre pedeapsă şi recompensă, sau influența personală.

Spre deosebire de putere, autoritatea se susține pe un sistem impersonal de norme şi de valori care întruneste măcar parțial consensul celor aflați în sfera de sa de control. În situații de anomie, puterea poate deveni (şi devine) una dintre formele cele maieficiente de susținere a autorității.

Clasa constituie un context social specific, deci şi cele două concepte putere şi autoritate vor avea accepții diferite.

În concepția lui K. Wadd, puterea profesorului are patru componente:

1. Charisma - capacitatea de a atrage şi de a influența oamenii prin propria personalitate;
2. Acendența - capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a persoanei respective;
3. Puterea intelectuală – puterea expertului, a celui care ştie;
4. Resursele de putere – capacitatea unui ins de a organiza elementele unei activități în clasă.

Eficacitatea profesorului depinde atât de funcționarea fiecărei componente în parte, cât şi de proporția în care fiecare participă în ansamblu. Se poate concluziona că profesorul exercită asupra elevilor un amestec subtil de putere personală şi de autoritate, derivate atât din statutul său de profesor cât şi din sistemul de reguli care operează în şcoală şi în clasă.

Dozajul dintre autoritate şi putere a configurat, în concepția lui E. Wragg, mai multe tipuri de control din partea profesorilor:

- Autoritar – acest tip de control pleacă de la afirmația că profesorul este obligat să mențină ordinea şi să ia decizii în toate situațiile care apar. Această obligație se întemeiază pe cantitatea mult mai mare de cunoştințe pe care o posedă, ca şi pe o experiență mult mai bogată. Obiecția adusă acestui tip de control este că poate deveni uşor ărea represiv, descurajând astfel formarea unor personalități autonome, independente;

- Permisiv – în contrast cu tipul anterior, acesta pleacă de la libertatea individuală şi de la dreptul de a lege al elevilor. În acelaşi timp, se încearcă restrângerea la minimum a constrângerilor exercitate asupra elevilor, în scopul dezvoltării autonomiei lor şi a capacităţii de a lua singuri decizii. Obiecţia adusă: poate degera uşor într-o relaxare de laissez-faire fără relevanţă educativă;
- Un tip care se centrează pe modificările de comportament. Conform psihologiei comportamentale, dubletul pedeapsă/recompense joacă un rol important în controlul comportamentului. Prin administrarea eficientă a acestui dublet, profesorul poate încuraja comportamentul dorit şi poate înlătura comportamentul indezirabil. Obiecţia adusă vizează reducerea fiinţei umane la nivelul unor reacţii primitive, de tipul reflexelor condiţionate, care intră în ansamblul tehnicilor de dresură;
- Un tip centrat pe cultivarea relaţiilor de parteneriat cu elevii. Deci accentul se pune pe sugestie şi negociere, pe participare. În climatul astfel creat în clasă, învăţarea se va produce oarecum de la sine. Obiecţia adusă: neglijarea într-o oarecare măsură a procesului de învăţare – care trebuie să constituie, totuşi scopul fundamental al şcolii – în favorea cultivării abilităţilor de socializare ale elevilor;
- Ştiinţific – conform acestui tip, predarea este o activitate care poate fi analizată şi studiată sistematic. Studiile efectuate vor releva cele mai bune modalităţi de predare-învăţare, modalităţi care vor include-inerent şi tehnicile de management al clasei. Reproşul adus pleacă de la premiza că predarea este o artă şi că nu poate fi supusă unei analize relevante. Predarea-deci şi managementul clasei-este ceva intuitiv;
- Un tip centrat pe conexiunile şcolii cu alte subsisteme sociale. Conform supoziţiilor acestui tip, şcoala ca instituţie şi elevii suportă influenţe importante de naturăpolitică, financiară, socială, emoţională. Aceste influenţe marchează climatul din clasă, chiar învăţarea, deşi aceasta din urmă este un proces individual. Din această perspectivă, rolul profesorului ar trebui să constea în administrarea unor influenţe si a efectelor lor.

II.6. Strategii instrucționale

Caracteristici generale

Pătruns în aria învățământului din domeniul militar, conceptul de strategie, a preluat şi o serie de particularități explicative din spațiul inițial de definire: "strategia este arta celui care conduce o forță militară către victoria finală" (Napoleon). Orice comandant înainte de a-şi lansa trupele în atac pune la punct o alternativă de luptă, studiază conditiile şi factorii de teren, ansamblul de variabile care intră în joc în obținerea victoriei, elaborează soluții diferite, optând pentru aceea care este mai pertinentă, are în vedere aspecte de tip anticipativ.

Pe bază de similitudine, cadrul didactic intreprinde seturi de activități şi comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând către maximum de rezultate educaționale în final „intreprinderea didactica". Analiza resurselor, a condițiilor, a factorilor educaționali care pot maximiza rezultatele instructive - educative, constituie demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice *strategii educaționale*.

Deşi insuficient cristalizat din punct de vedere instrucțional-pedagogic, noțiunea de *strategie* a fost introdusă din nevoia de a găsi o alternativă practicilor tradiționale utilizate în învățământ: conceperea predării unei discipline (nivelul metodic), elaborarea conținuturilor (spațiul alocat proiectării curriculare), predarea unei simple activități educaționale (lecție, modul, situație). Chiar şi din punct de vedere funcțional, *strategia* se situează pe traiectul de la intenție la realitate, traducându-se prin intermediul acestora sarcinile de instruire într-un ansamblu de decizii condiționale (obiectivele sunt traduse în termeni operaționabili - nu neapărat operaționali).

Definirea pedagogică a notiunii de *strategie educațională* vizează analiza mai multor puncte de vedere exprimate de către specialiştii în domeniu. Astfel, accepțiunile date strategiei educaționale (sursele fiind Saturnino la Torre -1996 & Ioan Cerghit - 1993), sunt următoarele:

Strategia este "o structură procedurală" (Claude Bastian, 1980), "stare acțională corespunzătoare unor demersuri fixe de conducere şi organizare a clasei de elevi printr-o corelare specifică între predare şi învățare" (Geulen, 1995), "o componentă a programului de instruire, reprezentând, din perspectiva cadrului didactic, aspectul activ, dinamic, al formei de dirijare efectivă a învățării", "un ansamblu de acțiuni coordonate şi armonios integrate menite să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor preformulate" (L.Vlasceanu, 1988) strategia cuprinde operații şi acțiuni, fiecare operație având procedeul său, fiecare acțiune având tehnica sa; din aceasta perspectiva strategia nu este fixă, imuabilă, astfel încât, din punct de vedere finalist, acesteia nefiindu-i atribuită o soluție fixă; tot din acest punct de vedere o strategie poate fi privită atât ca o imagine globală programată inițial şi investită cu imuabilitate dar şi ca o variantă ori ca alternativă perfectibilă permanent, caracterul său dinamic fiind determinant.

Planificare şi organizare a instruirii

Strategia este "ansamblul de resurse şi metode planificate şi organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele stabilite" (Cerghit, I., 1993), "mod de abordare a învățării şi predării, de combinare şi organizare optimă a metodelor, mijloacelor avute la dispoziție, precum şi a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor urmărite" (UNESCO, 1976), "un mod de abordare a învățării şi predării, de combinare şi organizare optimă a metodelor, mijloacelor avute la dispoziție, precum şi a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor stabilite" (I. Parent, Ch. Nero, *Elaboration d'une strategie d'enseignement*, S.P.U., Université Laval, Quebec, 1981; I. Cerghit, *Strategia didactica - un instrument practic de ridicare a calitatii procesului de învatamânt* , Revista de pedagogie, nr.9,1983. Din acest punct de vedere, strategia sugerează modul de abordare al unei situații de instruire, punând în contact elevul cu noul conținut de studiat (sub formă de obiectiv şi mai puțin cu instrumentele de interacțiune specifică);

Abordare decizională a unei situații instrucționale în corelație cu combinatorica structurală specifică

Strategia este un "mod deliberat de programare a unui set de acțiuni sau operații de predare şi învățare orientate spre atingerea în condiții de maximă eficacitate şi eficiență a obiectivelor prestabilite", "acțiuni decompozabile într-o suită de decizii-operații fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioara" (D. Potolea, *Analize interactionale. Comportamentul profesorului şi ameliorarea strategiilor educatiei intelectuale*, Teza de doctorat sustinuta la Universitatea din Bucuresti, 1983), "o ipoteză de lucru, o linie directoare de acțiune căreia i se asociază un anumit mod global de organizare a învățării şi a condițiilor învățării, de utilizare cu precădere a unor metode şi mijloace" (I. Cerghit, 1988). Ca atare, construcția unei strategii presupune un apel la decizie, la combinatorică, la probabilitate, diferențiindu-se net de algoritm (element cu care a fost adesea confundat). Ausubel este acela care ne oferă spre analiză perspectiva diferențiatoare: strategia se deosebeşte de algoritm prin aceea că oferă momente de opțiune în care se impune manifestarea unui comportament inteligent (eventual euristic), pe când algoritmul presupune o stare mecanică de derulare a unei secvențe acționale.

O analiza sintetică a defințiilor prezentate ne conduc la următoarele concluzii:

- strategia presupune un mod de abordare a unei situații de instruire specifice, atât din punct de vedere psihosocial (relații şi interacțiuni) cât şi din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare, etc.) - reprezentările şi convingerile psihopedagogice ale cadrului didactic sunt elemente determinante în constructia strategiei;
- prin intermediul strategiei se raționalizează conținuturile instruirii, determinându-se totodată structuri actionale pertinente atingerii obiectivelor prestabilite - programarea ca activitate distinctă este subînțeleasă;
- strategia presupune o combinatorica structurala în care elementele de tip probabilist şi de tip voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei - de remarcat decompozabilitatea acesteia în suite de decizii;

- strategia are o structură multinivelară:
  - metode de instruire;
  - mijloace de instruire;
  - forme de organizare a instruirii;
  - interacțiuni şi relații instrucționale;
  - decizia instrucțională,

  în care dimensiunea finalistă, determinată de focalizarea pe anumite obiective nu rezultă din suma elementor enumerate ci din sinteza şi interactiunea lor;
- strategia se înscrie în demersul de optimizare a instruirii, fiind un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență şi eficacitate ale procesului.

Tipologia strategiilor de instruire

Pot fi identificate urmatoarele categorii:

După domeniul activităților instrucționale predominante (Bloom, Merrill & Kelety, 1981, Lesgold, 1984, Cerghit, 1993):

- strategii cognitive;
- strategii psihomotrice;
- strategii afectiv motivaționale;
- strategii combinatorii.

După strategiile (logica) gândirii se pot identifica (Di Vesta 1983, Anderson,1980, Norman, 1985, Campione & Brown 1998):

- strategii inductive: traseul cognitiv este de la percepția intuitivă la explicație, de la exemplul concret la idee;
- strategii deductive: traseul cognitiv este de la principiu la exemplu, de la ipoteză la faptul testat prin observație şi experiment;
- strategiile analogice: traseul cognitiv este mediat prin intermediul unui model;

- strategiile transductive: traseul cognitiv este unul sinuos, prin apelul la raţionamente tranzitive, metaforice, eseistice, etc;
- strategiile mixte: traseul cognitiv este unul compilativ, interactiv şi dinamic;

După gradul de structurare a sarcinilor de instruire (directivitate/permisivitate) strategiile pot fi de urmatorul tip (O'Neal, 1988, Wertsch, 1991, Barca, 1995, Iucu, 1999, Coll, 1999):

- strategii algoritmice: impun o dirijare strictă a învăţării, prescriind un comportament specific fiecărui obiectiv;
- strategii semi-prescrise (nealgoritmice): dirijarea nu mai este strictă pentru procesul de învăţare iar comportamentele vizate de obiective nu mai sunt atât de clar conturate (sunt conferite spatii largi deciziilor secundare);
- strategii euristice: cultivă descoperirea, încurajând comportamentele de căutare, sprijină elevul în procesul de luare a deciziilor, punându-i pe aceştia în situaţii de risc şi incertitudine, etc.

Alte criterii întâlnite în literatura de specialitate străină au mai fost: înclinaţia către inovaţie sau către rutină, modalitaţile de grupare ale elevilor, modalităţile motivaţionale utilizate etc.

Un punct de vedere al profesorului Saturnino la Torre de la Universitatea din Barcelona care afirma că "nu putem delimita strict strategiile în funcţie de anumite criterii, (în planul concret al clasei de elevi fiind dificil de disociat strategii pur algoritmice sau pur euristice, spre exemplu), ci mai ales forme mixte, clasificările fiind o simplă investiţie metodologică", se poate trage ca o concluzie.

Construirea strategiilor de instruire

Constructia unei strategii se situeaza în contextul definit de variabile specifice unei situaţii de instruire. Capacitatea cadrului didactic de exploatare la maximum a resurselor materiale, psihologice, educaţionale de care dispune o situaţie instrucţională reprezintă un element de mare forţă al personalităţii manageriale a cadrului didactic, a stilului său educaţional.

În literatura românească de specialitate sunt de mentionat mai multe perspective de abordare ale construcției unei strategii instrucționale. După opinia profesorului Marin Manolescu, criteriile specifice unei asemenea construcții sunt:

Organizarea elevilor:

- Individual;
- Grupal;
- Frontal.

Organizarea conținutului vehiculat în timpul procesului:

- Fragmentat;
- Integrat în unități;
- Global.

Prezentarea conținutului:

- Expozitiv;
- Problematizant;
- Descoperire.

Intervențiile cadrului didactic:

- Permanente;
- Episodice;
- Alternante.

Exerciții aplicative sau de consolidare:

- Imediat;
- Seriat;
- Amânat.

Evaluarea:

- Sumativă;
- Formativă;
- Alternantă.

Profesorul Ioan Cerghit de la Universitatea din Bucuresti (1993), preluând o idee mai veche întâlnita la Ausubel & Robinson, 1981, subliniază faptul că fazele unui proces de construcţie a unei strategii instrucţionale sunt următoarele:

Faza de analiza:

- Examinarea variabilelor instrucţionale şi caracterizarea acestora la nivel de potenţial general şi situational (McKeachie, 1994, Stigler, 1997):
  - obiective;
  - conţinuturi;
  - resurse: psihologice, materiale, de timp, echipamente;
  - metodologii;
  - evaluare;
  - retroacţiune – feedback.
- Evaluarea factorilor psihopedagogici care pot să influenţeze învăţarea globală şi cea contextuală (I.Parent, Ch.Nero, 1981, Goodnow, 1990, Neacsu,1999):
  - Participarea mentală şi fizică a elevilor;
  - Gradul de aplicabilitate a conţinuturilor (transferul);
  - Respectarea ritmurilor individuale/optime de învăţare;
  - Retroacţiunea - feedback-ul;
  - Motivaţia instrucţională.

Faza de sinteză:

- Reţinerea elementelor necesare pentru conturarea unei strategii specifice;
- Alegerea şi combinarea variabilelor aflate în situaţie favorabilă la nivel de opţiune (variabila preferată în sensul unei decizii performante o constituie modul de abordare a învăţării şi organizarea acesteia);
- Sinteza se orientează către specificarea următoarelor elemente de detaliu instrucţional (Genovard & Gotzens, 1990):

- reprezentarea cadrului didactic despre învățare (modul de organizare şi de abordare a învatarii);
- metode de instruire;
- mijloace de instruire;
- forme de organizare a instruirii;
- interactiuni şi relatii instructionale;
- decizia instructionala

Dincolo de competențele psihopedagogice implicate, procesul de constructie al strategiilor de instruire implică o serioasă concentrare pe problemă de tip decizional şi o atentă focalizare pe ceea ce în mod curent denumim reprezentarea complexă şi deschisă a proceselor de învățare implicate. Exploatarea atentă a multiplelor fațete de combinatorică şi variabilitate la nivel de structuri şi de factori instrucționali implicați, poate asigura calitatea şi eficiența unui proces de instruire modern.

II.7. Profesorul-manager, consilier, îndrumător

Definiția educației însăşi ca activitate conştientă, organizată, planificată de formare şi dezvoltare a personalității implică elemente manageriale esențiale. Acesta este motivul pentru care procesul de învățământ poate fi definit ca proces managerial (I. Nicola, 1996).

Metodele de învățământ ale pedagogiei moderne, predominant participative, sunt specifice orient[rilor manageriale actuale, sistemico-situaționale, în care se raportează situația educațională concretă la contextul educațional mai larg, al clasei de elevi, al şcolii, al zonei de dezvoltare socio-economică, la sistemul educațional în întregimea sa.

Principiul descentrălizării învățământului este un principiu definitoriu atât al reformei educaționale actuale, cât şi al managementului actual. Concepția parteneriatului educațional între profesor, elev, părinte şi comunitatea socio-economică locală, care prinde tot mai mult contur în practica educațională de la noi, este o concepție managerială sistemică şi participativă. Toate acestea sunt argumente nu numai ale posibilității ca profesorul să devină un adevărat manager

dar şi al necesităţii implicate de însăşi natura activităţii sale. S. Iosifescu, în 2000 enumera câteva dintre trăsăturile profesorului-manager: raţionalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opţiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare. Dar toate aceste trăsături nu sunt genetice ci se formează, se învaţă, se dezvoltă prin profesionalizare şi specializare.

Rolurile profesorului-manager

D Hainaut, 1981, identifică mai multe roluri comune ale profesorului ca educator şi ca manager (D'Hainaut, 1982):

1. După mediul căruia îi aparţine, profesorul-manager este membru al unui mediu: profesional, familial, politic, cultural, social.

Din perspectiva mediului căruia îi aparţine, profesorul se raportează conştient sau mai puţin conştient la familia în care s-a format, la modelele părinţilor, ale prietenilor şi colegilor pe care i-a avut, la personalităţile pe care le-a admirat. Ca profesor-manager în prezent el are un anumit statut familial, social, cultural, profesional care mediază raporturile sale manageriale cu elevii şi clasa de elevi. Învăţarea socială, pe bază de modele, ca principală modalitate de formare managerială în aceste medii trebuie completată cu specializarea profesorului în domeniul managementului educaţional.

2. După tipul de activitate pe care o desfăşoară în aceste medii profesorul-manager este: receptor, emiţător, participant, realizator, responsabil, proiectant, iniţiator, agent de soluţii,consilier, mediator, agent al progresului, cercetător, utilizator etc. Activitatea profesorului din perspectivă managerială, se distribuie pe sub activităţile general-manageriale de proiectare, planificare, organizare, conducere, consiliere, coordonare a oricărei activităţi având însă un specific educaţional ca emităţor-receptor de cunoştinte, formator de priceperi şi deprinderi, mediator de probleme, consilier educaţional. D. Davitz, 1978 şi Neacşu, 1999 pun în evidenţă rolurile interactive ale profesorului-manager:

- provoacă interacţiunile;
- organizează activităţile;

- decide;
- pune în scenă roluri diferite.

De asemenea atunci când este prezentat rolul profesorului E. Woolfolk, 1990 se referă la funcţiile de :

- expert al actului de predare-învăţare;
- agent motivator;
- lider;
- consilier;
- model;
- profesionist-reflexiv.

Inter-activitatea, pro-activitatea, creativitatea, capacitatea decizională ridicată sunt atât caracteristici al pedagogiei moderne, cât şi ale managementului actual, contextual, sistemic. În sistemul educaţional românesc se poate formula întrebarea dacă acceptă profesorul noile roluri manageriale, în ce etapă de acceptare se află profesorul-manager, ce bariere întâmpină în procesul de transformare a profesorului în profesor-manager. Profesorii români se împart în mai multe categorii aşa cum este şi normal: profesori care neagă necesitatea de a deveni manageri din diferite motive, profesori care consideră ca îndeplinesc condiţiile manageriale şi profesori care se află în diferite stadii de acceptare. Aceste stadii pot fi clasificate, pornindu-se de la modalitatea în care este percepută problema astfel:

- sesizarea problemei;
- amânarea problemei;
- acceptarea problemei în sine;
- tatonarea practică;
- interiorizarea ca demers educaţional;
- generalizarea, construirea sistemului.

Cu cât se trece mai repede dar şi mai matur de la sesizarea necesităţii profesorului-manager în şcoală la construirea sistemului managerial integrat cu atât rezolvarea problemei manageriale a şcolii românesti este mai eficientă.

Bariere manageriale ale profesorului

Activitatea didactică a profesorului implică numeroase roluri şi responsabilităţi, iar atingerea echilibrului şi a eficienţei pedagogice se pot realiza cu dificultate. La toate acestea se adaugă o multitudine de piedici intrinseci sau extrinseci activităţii didactice din cauza cărora este afectată activitatea profesională. Acestea îşi au sursa în personalitatea fiecăruia, mediul social, legislaţie, capacitatea de adaptare la schimbarea sistemului, ele fiind specifice fiecărei persoane, mediu social sau sistem. Pornind de la această situaţie S. Iosifescu, 2000 realizează o clasificare a barierelor care-l împiedică pe profesorul român să devină profesor-manager în spiritul criteriilor de eficienţă şi calitate a activităţii. Acestea au fost clasificate în funcţie de sursa care le generează astfel:

1. Barierele **perceptive** se referă la modalitatea în care activitatea didactică îşi menţine dinamismul intern şi a felului în care aceasta îşi păstrează eficienţa ca urmare a reacţiei pe care o are profesorul în faţa variabilelor externe de tipul evoluţiei şi reformei. Astfel de bariere perceptive sunt:

a. saturaţia care poate apărea odată cu trecerea timpului şi lipsa de dinamism a activităţii. Saturaţia se caracterizează printr-o activitate didactică fadă, lipsită de culoare, lipsa de interes din partea profesorului, dominat de ideea de „a-şi face meseria" şi de a scăpa cât mai repede de activitatea pe care o desfăşoară.

b. stereotipia apare ca urmare a unor activităţi repetitive specifice, lipsite de elemente de noutate. Este foarte uşor, din rolul de profesor, să se ajungă la stări specifice stereotipiei, pentru că programa se modifică destul de rar şi nu în întregime, iar lecţiile se repetă an de an, activitatea şcolară devenind ciclică. Astfel an după an se poate considera că nu mai este loc pentru nimic nou iar iniţiativele se pierd. Specific pentru stereotipie este păstrarea în mare masură a aceloraşi informaţii nefiind susţinută initiaţiva şi noutatea, efectul fiind de aplatizare, profesorul renunţând la efortul necesar dinamismului actului didactic. Treptat acesta nu numai că renunţă la noutăţi dar devine rezistent la schimbare, fiind un opozant al oricăror reforme.

c. ţinta falsă este una dintre cele mai periculoase bariere deorece pe cât de complexă este pe atât de dificil de observat. În general pe lângă obiectivele specifice unei educaţii performante există o

multitudine de obiective secundare care trebuie îndeplinite. Există pericolul ca acestea să devină principal scop al activității unui profesor şi prin aceasta el să renunțe la adevăratele obiective ale educației. În cazul sistemului românesc pericolul țintelor false este foarte mare căci reforma prost înțeleasă determină de foarte multe ori modificări ale activităților ce trebuie făcute într-un timp foarte scurt concentrând astfel resursele asupra lor. Câteva exemple de astfel de obiective ar fi: modificări ale tipului de evaluare a profesorului care va încerca să atingă anumiți itemi excepționali (publicații, cărți, programe etc.) în detrimentul calități activității sale propriu-zise, modificări ale modalităților de evaluare a elevilor care determină modificări de atitudine didactică în funcție de tipul evaluărilor; sarcini speciale suplimentare direcționate de către director sau inspectorat etc.

Toate aceste bariere se întâlnesc la profesorii de o anumită vârsta, dar nu numai la ei, care pot intra într-un proces stereotipic de predare-învățare-evaluare, cristalizat, inerțial, împietrit în care numai lasă loc schimbării, înnoirii, perfecționării. Aceasta este una dintre cele mai periculoase etape în evoluția procesului educațional, etapa în care profesorul nu este interesat de perspectiva managerială a activității sale. Datorită faptului că toate aceste bariere sunt obişnuite este necesar să se creeze programe prin care să fie depăşite. De aceea astăzi există obligativitatea perfecționării personalului didactic, ceea ce ar trebui să-l dinamizeze şi să-l pună la curent cu noutățile din domeniul educației şi managementului educațional. Dar şi în această situație se poate afirma unul dintre obstacolele enunțate, şi anume acela al țintei false, prin care profesorul urmează un anumit curs nu pentru că ar fi interesat şi l-ar ajuta în dezvoltarea sa profesională, ci pentru că este obligatoriu pentru punctajul obținut. Toate acestea transformă intențiile bune care vizează un management educațional dinamic, în formalisme ineficiente atât din punct de vedere didactic cât şi economic.

2. Bariere **cognitive** provin din slaba pregatire profesională sau lipsa de vocație, ce determină în multe cazuri lipsa de cunoştințe, de creativitate, inadaptabilitatea şi chiar rezistența la învățare şi noutate:

a. ignoranța este cel mai des întâlnită dintre aceste piedici şi se fundamentează pe lipsa de cunoştințe a cadrului didactic sau pe incapacitățile sale intelectuale. Ea este cu atât mai periculoasă cu cât nu este conştientizată şi este dublată de lipsa de modestie, de inflexibilitate sau

autosuficiență, ceea de determină şi rezistența la schimbare. Dacă o astfel de persoană ajunge în funcții de conducere pericolul este cu atât mai mare, căci dincolo de toate caracteristicile negative, specifice barierei cognitive care o limitează pe ea ca persoană, ea devine piedică şi pentru ceilalți.

b. precedența sau exemplul negativ este fundamentat pe capacitatea mimetică foarte mare pe care o are omul, mai ales în ceea ce priveşte cazurile negative. Plecând de la principiul „dacă toți ceilalți fac astfel" eu de ce să mă opun, de multe ori profesorul, mai ales dacă este la început de carieră, preferă să nu realizeze ceea ce ştie şi consideră că este corect, pentru a nu „ieşi în evidență" „integrându-se" de foarte multe ori în inerțialitatea activității didactice. Toate acestea determină, potrivit principiului precedenței, că formarea profesională să se "piardă" în inerția existentă la un moment dat în şcoală. Acest lucru face ca de foarte multe ori încercările de reformare să se estompeze la nivelul instituțiilor de învățământ şi să se transforme doar în noi instrumente birocratice fără nici o eficiență.

c. inflexibilitatea, manifestată explicit în conformitate cu principiul „eu ştiu mai bine ce am de făcut" sau implicit prin rezistența la schimbare face ca un cadru didactic să fie cantonat în metode şi informații depăşite pe care le consideră eficiente pentru că „au dat roade" timp de generații. Chiar dacă apar modificări în ceea ce priveşte eficiența metodelor sale în dezvoltarea elevului ca ființă complexă el dă „vina" pe faptul că noile generații sunt din ce în ce mai slabe. Dar infexibilitatea nu este specifică doar acestui tip de comportamente ea putându-se manifesta şi mult mai subtil prin: neacceptarea metodelor de tip activ-participativ, neadaptarea metodologiei la cerințele specifice fiecărei clase, prin lipsa de deschidere față de ideile noi ce aparțin elevilor, printr-o autoritate exagerată față de elevi etc. Ca profesori trebuie să fim foarte atenti față de lipsa de flexibilitate căci ea poate să nu fie conştientă şi să ascundă în sine anumite frici personale, complexe sau chiar o slabă pregătire. De asemenea o flexibilitate exagerată este la fel de periculoasă alunecând spre tipul de management laisser-faire şi finalizându-se cu o activitate didactică la fel de ineficientă.

d. retenția selectivă reprezintă selecția pe care o poate realiza un profesor care preia din informațiile şi metodologia nouă doar acele componente care i se par a fi în conformitate cu credințele proprii şi pentru a căror implemetare nu trebuie să depună un efort suplimentar.

Această selecţie are în majoritatea cazurilor un efect negativ căci respectiva persoană nu se adaptează noutăţilor şi în general refuză orice formă de reformă. Totuşi există cazuri când retenţia selectivă poate avea efecte pozitive, în special atunci când se transmit mesaje contradictorii de la centru sau când „ordinele" dovedesc că s-a pierdut contactul cu realitatea din teren. De aceea şi în acest caz un echilibru între conformism şi selectivitate este de dorit, în aşa fel încât analiza mesajului să se realizeze în întregimea sa şi din toate punctele de vedere.

De aceea, în general, lipsa de informaţii în legătură cu managementul educaţional, faptul că în clasă sau şcoala respectivă nu s-a formulat problema profesorului-manager, reţinerea selectivă a unor aspecte dificile sau mai puţin importante constituie tot atâtea bariere cognitive ale procesului managerial. "Nu ştiu despre aşa ceva, nu am auzit despre profesorul-manager la alte şcoli, de ce să mă complic?" sunt tot atâtea cogniţii negative, care împiedică receptivitatea la nou, informarea, învăţarea comportamentelor manageriale. Şi înlaturarea acestor bariere ar trebui să fie o prioritate, iar spre deosebire de altele acestea pot fi înlăturate prin procesul de perfecţionare continuă şi păstrarea unui contact direct cu realitatea din teren.

3. Barierele **emoţionale** aparţin în general personalităţii fiecăruia dar şi contextului afectiv în ansamblu. Dacă învăţământul este privit în mod negativ sau profesorul este desconsiderat toate acestea amplifică în mod negativ trăirile individuale în relaţia de grup. De asemenea cineva crescut într-un mediu social autoritar, în care conformismul este o virtute va avea tendinţa spre o atitudine generală lipsită de originalitate şi iniţiativă, spre dogmatism sau spre respectarea strictă a normelor pentru asigurarea echilibrui individual şi al siguranţei afective. De aceea bariele emotive nu trebuie privite doar ca nişte capricii individuale ale profesorului ci şi ca influenţe ale mediului social în care acestea se manifestă. Astfel de bariere pot fi:

a. capriciul este forma prin care se manifestă personalitatea dificilă a unui profesor, care la un moment dat preferă să renunţe la raţionalitatea sa şi ia decizii instinctuale, fundamentate pe fobiile şi insatisfacţiile personale. În general capriciul este foarte bine camuflat pentru fiecare dintre noi în argumentaţii pertinente de genul „ este spre binele elevului", „trebuie să înveţe şi el care este realitatea", sau cel mai simplu „e mai bine aşa" prin care ne ascundem adevărul de noi înşine şi de ceilalţi. De aceea este foarte important ca un profesor să fie sincer faţă de el însuşi

dar şi faţă de ceilalţi şi să se ferească de astfel de comportamente. Dar cele mai grave manifestări ale capriciului sunt cele conştiente în care profesorul doreşte pur şi simplu să-şi arate superioritatea prin umilirea (la nivel fizic sau psihic) a elevului, situaţii care încă se mai regasesc în sistemul românesc în ciuda faptului că sunt pedepsite de către legislaţia în vigoare. Hărţuirea elevilor, că forma cea mai gravă a capriciului, nu este doar istorie ci o mai putem încă regăsi în şcolile noastre şi este de datoria oricărui cadru didactic să participe la eliminarea ei.

b. obişnuinţa reprezintă suma de comportamente repetitive care pot ajunge până la ritualuri pe care fiecare profesor le are şi care transformă, în cele mai rele cazuri, activitatea didactică într-o rutină ineficientă. Astfel de ritualuri sunt obişnuite pentru activitatea didactică şi pot fi întâlnite atât în cadrul orelor de curs (cum ar fi strigarea catalogului la începutul orei, ascultarea elevilor în ordinea alfabetică, lucrări de control date în mod ciclic, structura orei identică etc.), cât şi în cadrul activităţilor didactice în general (adoptarea de comportamente identice ca de exemplu luarea de cuvânt în orice şedinţă, situarea în opoziţie indiferent de problema dezbatută în consiliul profesoral, propunerea aceloraşi activităţi extracurriculare în fiecare an etc.). În limite rezonabile obişinuinţele fac parte integrată din activitatea didactică, dar atunci când ele devin bariere în faţa evoluţiei individuale dar şi a clasei trebuie înlăturate şi depăşite. De asemenea, în cadrul orei, păstrarea dinamismului activităţii este de preferat în aşa fel încât activităţile pe care le desfăşoară profesorul să nu fie foarte previzibile. Elevii în majoritatea cazurilor surprind cu uşurinţă tabieturile profesului şi încearcă să profite de acestea. Exemple concludente ar putea fi: ascultarea elevilor în ordinea alfabetică, ceea ce determină o anumită neseriozitate din partea acestora şi faptul de a învaţa doar la un anumit moment; lucrări de control anunţate şi doar în anumite perioade ale anului; un anumit tip de întrebări sau chiar lucrări de control cu subiecte care să se repete de la an la an sau de la o clasă la alta; obiceiul de a sta în anumite locuri în timpul lucrărilor de control ceea ce înlesneşte copiatul etc. Este foarte bine ca pentru a depăşi astfel de situaţii să ocolim pe cât este cu putinţă obisnuinţele negative.

c. preferinţa pentru ceea ce este familiar, este atitudinea firească a oricărei persoane să prefere ceea ce îi este familiar, cunoscut, în locul necunoscutului. Aceasta îi oferă o siguranţă şi încredere în sine care, chiar dacă nu este foarte eficientă, este dorită în locul schimbării. Astfel, în cazul educaţiei preferinţa profesorului pentru comportamente şi acţiuni bine cunoscute este o

atitudine care se încadrează în normalitatea psihologică. Cu cât perioada de predare creşte se întăresc aceste comportamente iar mediul şcolar devine unul familiar. De aceea conservatorismul este una dintre trăsăturile des întâlnite în cazul cadrelor didactice, în opoziţie cu entuziasmul tineresc al elevilor. În cele mai multe cazuri familiaritatea este o piedică în implementarea noutăţilor în domeniu şi o formă subtilă de rezistenţă la nou. Subtilitatea acestei bariere constă în faptul că de multe ori familliaritatea, ca şi în cazul obişnuinţei, este interpretată ca „experienţă”„tradiţie” şi de aceea este considerată ca fiind pozitivă. Este foarte important să se evite o astfel de interpretare şi să nu ne autoiluzionăm interpretând barierele din viaţa noastră în mod pozitiv. Este adevărat că şi un entuziasm necontrolat nu are efecte benefice într-un domeniu atât de complex ca educaţia. Şi în acest caz este de preferat adoptarea unui echilibru între cele două extreme şi ca profesor nu trebuie să ne lăsăm înşelaţi de preferinţă pentru ceeea ce este familiar în opoziţie cu o reformă bine gândită. Dar se impune şi condiţia complementară potrivit căreia orice reformă şi schimbare trebuie să se realizeze după studii temeinice şi coerente.

d. teama de risc , este o altă barieră care aparţine unei normalităţi psihologice căci este firesc să existe o anumită frică în faţa riscului, dar ceea ce contează este atitudinea şi modul în care înfruntăm această frică. Din punct de vedere al managementului trebuie să ne depăşim aceste temeri şi să ne asumăm riscuri calculate după ce se realizează o analiză întemeiată a acestora. Există în cazul acestei bariere două forme ale sale, în funcţie de profunzimea temerilor şi gradul de complexitate al deciziei. Teama se poate manifesta la un nivel superficial, fără consecinţe conştientizate deoarece chiar dacă managerul îşi asumă cu o anumită dificultate, analizând în profunzime riscul, el reuşeşte cel mai adesea să îşi depăşească fricile manifestâdu-se doar o anumită „încetineală” în luarea deciziilor. Aceasta poate determina prelungiri ale termenelor, decizii neclare, reveniri asupra deciziilor anterioare, fuga de responsabilitate etc. În acest caz, atunci când trebuie luate decizii în timp scurt, sub presiune, fie este depaşită frica, fie se poate ajunge la cel de-al doilea nivel, profund care reprezintă un adevărat pericol în activitatea managerială. Este vorba despre o stare de împietrire, provocată de o angoasă profundă faţă de problema ce trebuie rezolvată şi care poate face ca managerul să nu aibă nici o reacţie faţă de activitatea pe care trebuie să o desfăşoare sau decizile sale să fie incoerente şi fără finalitate. Astfel de situaţii sunt foarte grave în cazul cadrelor didactice, căci un profesor poate reacţiona

distorsionat în fața problemelor cotidiene, ajungându-se până la extreme de nedorit. De aceea una dintre cerințele fundamentale pentru profesia de dascăl este aceea de a avea rezistența la stres şi de a reacționa în mod pozitiv în fața situațiilor dificile.

e. dogmatismul este reprezentat de către fixația pe anumite idei considerate fundament pentru întregul proces educațional. Acestea se conturează treptat devnind adevăruri imuabile şi orice încercare de a le modifica este foarte dificilă. Putem discuta în cazul procesului educațional despre mai multe tipuri de dogmatism. În primul rând cel de natură teoretică care se manifestă atunci când profesorul sigur pe informațiile pe care le predă de ani de zile care au devenit pentru el adevăruri absolute, nu acceptă noutăți în domeniu. Acest tip de dogmatism îl întâlnim atunci când profesorul se consideră singurul cunoscător în domeniu şi orice noutate, adusă de elevi, este considerată irelevantă sau chiar aberantă şi nu este verificată şi acceptată. Dar dogmatismul la nivel teoretic se poate manifesta şi când se realizează modificări de paradigmă. Există exemple clasice în evoluția educației când noutățile de tip teoretic au fost primite cu reticiență în şcoală. Un caz foarte cunoscut este cel al acceptării darwinismului în şcoli, existând foarte multe situații în care această teorie a fost luată în derâdere, prezentată ca un pericol la adresa educației copiilor şi în care s-a refuzat predarea sa. Chiar şi astăzi în România în programa şcolară a orelor de Religie darwinismul este prezentat, alături de atesism, ca un curent anticreştin şi un pericol real pentru o bună educație. Pericolul principal al dogmatismului se află în faptul că el nu este conştientizat de către persoana în cauză, aceasta bazându-se pe credințele sale în demersurile didactice pe care le realizează. De aceea depăşirea dogmatismului este foarte dificilă. Relația continuă cu cercetarea ştiințifică şi cu noutățile în domeniul specific fiecărui profesor, acceptarea faptului că elevii pot avea şi alte surse de informare decât noi sunt soluții de început pentru depăşirea acestei bariere. O altă formă de dogmatism este cea metodologică în care profesorul nu este permisiv la metodele noi, preferând să aplice metodele cu care este obişnuit şi pe care le consideră singurele eficiente. În acest caz ideea fundamentală pe care se bazează întregul demers educațional este cea de tradiție, „noul învățământ", „noile metode", „noile reguli" fiind considerate relele care strică buna tradiție a învățământului. Această formă de dogmatism este în cele mai multe cazuri combinată cu diverse forme de frică față de nou şi de noua metodologie. Depăşirea acestor forme de dogmatism se poate realiza prin intermediul unor cursuri aplicative

privind noile metode, dar şi printr-o deschidere faţă de nou şi inovaţie. Regulamentele şi aplicarea lor comportamentală sunt alte forme generatoare de cădere în dogmatism. Respectarea strictă a regulamentului, neacceptarea manifestărilor diferite faţă de ceea ce ar reprezenta modelul unic, singurul acceptabil al elevului reprezintă alte exemple ale dogmatismului. Acestă formă se datorează incapacităţii profesorului de a se adapta la modificările sociale şi comportamentale ale noilor generaţii. Şi în acest caz trebuie gasită forma de echilibru prin care să se identifice elementele pozitive ale noului context social, care l-ar putea ajuta pe elev în evoluţia şi educaţia sa, dar şi în eliminarea formelor distructive. Acest echilibru este însă fragil şi gradul de dificultate în găsirea sa este unul foarte ridicat căci obiectivitatea celui implicat în luarea unor astfel de hotărâri este greu de realizat. Doar păstrarea contactului cu realităţile sociale şi găsirea modalităţii de a depăşi problemele ridicate de acestea ar putea ajuta la depăşirea acestui tip de dogmatism normativ.

f. respectarea strictă a normativităţii, aşa cum am precizat deja – excluzând adaptarea lor la particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor este una dintre cele mai frecvente forme de dogmatism normativ în învăţământul românesc. Dar nu acesta este cea mai puternică barieră în calea profesorului-manager. Dimpotrivă, o mare problemă a sistemului educaţional românesc este nerespectarea legislaţiei, regulamentelor şi normelor în profunzimea lor. Relativismul acestora, modificarea de prea multe ori sub motivul unei interminabile şi repetitive reforme, au transformat normele în ceva aleatoriu. Nu ne referim aici la acele părţi din legislaţie care sunt fundament pentru organizarea sistemului, căci acestea sunt respectate, ci la normele simple, elementare a căror nerespectare nu afectează în mod evident şi structural ansamblul, dar care corup elementele de bază şi ne îndepărtează de însuşi scopul învăţământului. Pentru a înţelege mai bine să dăm un singur exemplu. Copiatul este la ora aceasta una dintre cele mai mari probleme, căci sintetizează tot ce poate fi negativ pentru o bună educaţie: furtul, înşelaciunea, lipsa de motivaţie, lipsa de cunoştinţe, lipsa de seriozitate, modificarea ierarhiilor în sistem şi societate, promovează ideea „de a te descurca", corupe, şi cu toate acestea această problema este tratată cu superficialitate după cum putem vedea în regulamentul şcolar. Astfel că s-a ajuns în situaţia în care în procente de peste 90% dintre elevi au copiat cel puţin odată, majoritatea lor copie în mod frecvent, preluarea de referate de pe Internet sau pasaje întregi din cărţi atunci când

au de facut o lucrare de portofoliu nici măcar nu sunt considerate copiat etc. Şi urmează o întrebare firească: cum poţi să înveţi aceasta generaţie ce însemnă responsabilitatea şi demnitatea umană, dacă pentru ei a copia între în zona normalităţii cotidiene? Ne aflăm aici în faţa unei bariere foarte serioase. Respectarea strictă a normelor nu se referă la aplicarea lor mecanică, fără a ţine seama de evoluţia vremurilor, ci la lipsa prevederilor unor soluţii pentru rezolvarea situaţiilor care se abat în mod grav de la norme. Nu trebuie uitat că metodologia de aplicare a normelor(legi, regulamente) apar după ce sunt elaborate normele iar în această perioadă problemele se pot agrava. Desigur profesorul ca primă persoană în relaţie cu problemele şcolare, trebuie să găsească soluţii şi în spiritul normelor nu doar în litera lor.

g. siguranţa afectivă este una dintre barierele care se referă la echilibrul psihic al persoanei. Siguranţa afectivă face parte din al doilea nivel de nevoi pe care îl descrie Maslow. Omul simte nevoia de a fi integrat într-un grup care să-i asigure echilibrul afectiv şi siguranţa. În cazul cadrelor didactice există mai multe grupuri specifice. În primul rând la nivelul şcolii există catedra şi colectivul de profesori. La nivelul judeţului există grupul profesorilor de specialitate şi integrarea la acest nivel este la fel de importantă. Apartenenţa la aceste grupuri şi siguranţa afectivă pe care ele o oferă nu reprezintă un pericol în sine, ci doar când în interiorul acestora folosindu-se de diferite forme de autoritarism se încearcă impunerea anumitor activităţi neprincipale. În astfel de cazuri, folosindu-se de nevoia de siguranţă afectivă şi de anumite forme de conformism în faţa autorităţii se pot impune norme, reguli, acţiuni peste voinţa profesorilor. Nu de puţine ori profesorii fără experienţă sau cu un anumit grad de timiditate nu îndrăznesc să treacă peste fobia de autoritate şi peste ideea că dacă aşa vrea grupul aşa trebuie făcut şi evită să-şi expună punctul de vedere. Dimpotrivă, de multe ori se întâmplă să voteze în conformitate „cu ce vrea grupul" pentru a nu se izola de ceilalţi. Pentru a se depăşi această barieră foarte important este ca fiecare profesor să înveţe să-şi prezinte punctul de vedere, raţional, echilibrat, cu argumente bine susţinute şi să depăşească fobiile în faţa autorităţii sau frica de excludere din grup.Toate aceste bariere de natură emoţională sunt subiective şi ele nu pot fi depăşite decât printr-un efort individual susţinut. Aşa cum am văzut drumul deja cunoscut, bătătorit, riscurile schimbării, tipul de personalitate anxioasă sau conformistă sunt exemple de bariere care din punctde vedere emoţional pot împiedica transformarea profesorului în profesor-manager. Dar ele

pot fi conştientizate analizate şi depăşite, depinzând doar de noi să facem faţă provocărilor specifice fiecăruia.

4. Barierele **de mediu** reprezintă piedicile ce îşi au sursa în exterior, în contextul psihosocial ce se manifestă la un moment dat. Astfel de bariere sunt în relaţie cu modalitatea de constituire a grupului, a relaţiilor dintre membrii grupurilor, tipologia liderilor, dar şi a modalităţii în care persoana se raportează la grup. În cazul educaţiei exista trei mari grupuri care formează mediul social cu care profesorul intră în contact şi în care are roluri diferite, care îi pot afecta în mod direct activitatea. În primul rând este colectivul profesoral în care el este un membru, cu roluri specifice şi care îi poate influenţa activitatea în mod direct sau prin inducţie. Acest grup are diferite nivele de manifestare începând de la cel al şcolii şi terminând cu ansamblul corpului profesoral. Al doilea grup este reprezentat de elevi în care rolul profesorului trebuie să fie de manager şi coordonator al activităţii. Acest grup formează mediul specific tuturor activităţilor educative propriu-zise şi joacă un rol foarte important în eficenţa activităţilor profesorale. Cel de-al treilea grup foarte important pentru influenţa pe care o are asupra tuturor activităţilor este constituit de comunitatea locală. Imaginea instituţiilor şi a şcolii în general, modalitatea în care sunt integraţi profesorii, relaţiile directe pe care aceştia le au cu membrii comunităţii sunt foarte importante în depăşirea barierelor existente.Indiferent de tipologia grupului aceste bariere pot fi clasificate astfel:

a. homeostazia, reprezintă menţinerea echilibrului dat în interiorul unui grup şi eliminarea oricăror interferenţe care l-ar putea modifica. Astfel, în acel tip de grup inerţial care s-a blocat în activităţi de rutină orice încercare de reformă, dinamizare, transformare interioară va fi respinsă. Sunt cazuri în care datorită gradului foarte mare de inerţialitate oamenii dinamici, de certă calitate, sunt marginalizaţi sau chiar eliminaţi în cazul în care nu reuşesc să se "adapteze" şi să se„integreze". De aceea pericolul reprezentat de homeostazie este foarte mare, iar depăşirea acestui tip de barieră se poate realiza numai printr-un demers hotarât concentrat din partea autorităţii, demers prin care să se opună inerţiei şi să promoveze dinamismul şi valoarea. Dar astfel de demersuri sunt foarte dificile în cazul sistemelor mari, în care contactul dintre top management şi grupul activ este redus existând mai multe niveluri de managemet care se pot interpune şi inhibă orice formă de schimbare.

b. lipsa sprijinului din partea grupului, reprezintă o barieră foarte dificil de depăşit căci prin intermediul marginalizării persoanei de către grup, sau doar prin lipsa de sprijin, oricui i se poate limita intervenţia şi îngreuna activitatea. Această lipsă de sprijin poate îmbrăca diferite forme începând de la o marginalizare inconştientă, parţială având consecinţe nu foarte grave, până la subminarea unei persoane printr-un efort colectiv centralizat.

c. neacceptarea criticii , de către manageri poate fi o sursă pentru blocarea oricărei forme de evoluţie. Fiecare om greşeşte dar în majoritatea cazurilor nu suntem conştienţi de aceste greşeli ceea ce determină persistenţa în eroare. Dacă critica externă nu este acceptată ca atare, pozitivată şi utilizată pentru o evoluţie ulterioară, ci dimpotrivă este privită ca un atac personal atunci vom fi incapabili de autodepăşire şi de îmbunătăţire a activităţii. Detaşarea şi obiectivitatea sunt principalele modalităţi în care putem depăşi această barieră.

d. dominarea şefilor sau autoritarismul reprezintă o altă barieră foarte importantă. Trăim într-un mediu social influenţat încă de cei 50 de ani de totalitarism, dublat de lipsa unei educaţii democratice în mediul managerial şi de servitutea majorităţii persoanelor, ceea ce determină atitudini autoritariste din partea unui număr foarte mare de manageri. Aceasta atitudine poate determina cu mare uşurintă forme de hărţuire la adresa anagajaţilor şi de limitare a activităţilor acestora. De aceea, în sistemul de învăţământ, trebuie să se urmărească cu atenţie modalitatea în care sunt implementate hotarârile de la centru, să nu se trateze cu superficialitate cazurile de hărţuire indiferent de nivelul la care acestea se manifestă şi să se adopte o legislaţie nepermisivă în astfel de situaţii. Depăşirea acestor bariere se poate realiza printr-o atentă monitorizare a managerilor, o bună perfecţionare a acestora, o legislaţie neperminisvă faţă de abuzurile ce pot să apară la nivel managerial, o atentă monitorizare a tuturor proiectelor şi a persoanelor cu adevărat active în cadrul acestora.

e. afirmarea unor profeţii autorealizabile reprezintă una dintre principalele modalităţi în care o idee predominant negativă poate modifica cursul pozitiv al unei activităţi. Descrisă iniţial de R. K.Merton în 1948, profeţia autorealizatoare reprezintă o seamă de evaluări, estimări sau predicţii care ajung să se împlinească pentru că au fost emise, schimbând astfel un comportament sau derularea unei activităţi. Există trei etape principale în dezvoltarea unei astfel de predicţii. Prima etapă constă în transmiterea unor informaţii considerate realizabile cu un rol predictiv. A doua

etapă este constituită din modificarea comportamentului în urma realizarii predicţiei în conformitate cu noua imagine proiectată şi cu expectanţele celorlalţi. A treia etapă constă în împlinirea predicţiei ca urmare a efectului "bulgăr de zăpadă" prin care majoritatea adoptă noul comportament. Este posibil ca forma finală pe care a luat-o predicţia să nu fie în aceeaşi formă cu ideea iniţială a predicţiei, dar ea trebuie să fie apropiată de aceasta. În general la nivel educaţional profeţiile autorealizatoare funcţionează în cazul mesajelor negative ce descurajează de tipul „nu vei fi niciodată capabil să realizezi aşa ceva", „reforma sigur va fi un eşec", „în România nu poate funcţiona această metodă" etc. Depăşirea acestei bariere nu se poate realiza prin acţiunea asupra primei etape, căci astfel de predicţii sau sugestii negative vor exista întodeauna, ci mai ales prin acţiunea asupra celei de-a doua etape prin raţionalizarea „predicţiilor" şi nepermiterea apariţiei efectului "bulgăr de zăpadă". Păstrarea echilibrului dat, un colectiv de profesori nereceptiv, un şef dominator, autoprogramarea negativă la nivelul unui întreg colectiv pot constitui obstacole de mediu care blochează transformarea managerială a profesorului. Eficienţa activităţii nu depinde doar de persoană ci şi de mediul în care se desfăşoară, de ajutorul pe care îl primeşte, de modul în care se integrează şi comunică cu ceilalţi. Oricât de bun manager ar fi un profesor într-un mediu ostil el nu va fi capabil să se manifeste şi abilităţile sale nu se vor dezvolta.

5. Barierele **culturale** sunt constituite ca urmare a conturării prejudecăţilor în funcţie de contextul de imagine. Ele funcţionează subtil şi sunt greu conştientizate datorită faptului că se manifestă odată cu dezvoltarea mediului cultural şi sunt în coeziune cu acestea. În momentul în care schimbările vin în contradicţie cu acestea prejudecăţile devin manifeste. Astfel de bariere culturale sunt:

a. presupoziţiile intelectualiste care s-au dezvoltat ca urmare a rolului tradiţional pe care l-a jucat profesorul în societate. Acesta reprezintă ideea de intelectual, iar comportamentul său era limitat la cerinţele pe care le presupunea acest statut. Chiar dacă modificările ulterioare din sistem au modificat cerinţele statutului de profesor mai multe cadre didactice au rămas interţial la vechile idei. Acestea au implicat neacceptarea anumitor activităţi, refuzul unor noi comportamente, metode, conţinuturi care nu se suprapuneau pe imaginea tradiţională. Astfel după opinia respectivelor persoane, ideea de profesor- manager, coordonator al activităţilor dinamice

specifice unor ore interactive în care elevul este activ, nu se suprapune cu imaginea profesorului intelectual care este principala sursa de informații şi care consideră elevul un depozit de cunoştințe. Depăşirea acestei bariere se poate realiza prin urmărirea unor modele reale care reuşeau prin dinamism şi interrelaționare cu elevul să obțină rezultate. Cel mai bun model este cel Socratic care prin maeutică reuşea să dinamizeze cunoştințe pe care învățăcelul, discipolul, nici nu era conştient că le deține.

b. respectarea tradițiilor, în detrimentul noutăților este o altă barieră culturală. Respectarea tradiției nu este o barieră în sine, ci doar când acestea se află în contradicție cu reformele. Problemele principale nu sunt datorate păstrării tradiției, ci mai degrabă dezvoltării unor inerții de factură îndoielnică care sunt numite în mod aberant tradiții. Acestea coboară la un nivel inferior discursul metodic şi limitează acțiunile. Posibilitatea de a elimina aceste bariere culturare constă în separarea tradițiilor de pseudo tradiții şi punerea în valoarea a ceea ce este pozitiv.

c. gândirea prin procură îl transformă pe profesor din manager în purtător de cuvânt al altor persoane, prin susținerea unor idei care nu îi aparțin, dar pe care le consideră valoroase în sine. Această barieră devine periculoasă când ideile sunt preluate fără a fi bine analizate şi acceptate pe criterii de natură afectiv-pulsională. Gândirea critică, libertatea de decizie şi susținerea ideilor originale sunt câteva dintre instrumentele care pot ajuta la depăşirea acestei bariere. Sintetizate, barierele culturale pot fi regăsite în sintagme de tipul profesorul trebuie să rămână profesor, prin tradiție el nu se ocupă decât de predare-învățare-evaluare, lucrurile trebuie să rămână aşa cum sunt. Ele, prin forma lor se opun unui management educațional eficient şi unor reforme profunde ale sistemului.

Aceastea sunt doar câteva dintre cele mai importante bariere educaționale. Toate acestea se pot depăşi prin ceea ce se numeşte **profesionalizarea managerială a profesorului**. Stadiul actual, de modă în care este perceput managementul în educație se va transforma într-un curent managerial care va determina pregătirea managerială a profesorilor. Dar aceste schimbări de viziune trebuie introduse treptat, strategic, coerent, stimulativ în aşa fel încât ele să ducă la valorificarea superioară a resurselor umane. Profesorul însuşi trebuie să fie atât cel care acceptă cât şi cel care determină managementul schimbării. El trebuie să înțeleagă noua misiune managerială a profesorilor, să abordeze pe termen lung, strategic procesul educațional dar şi pe

termen mediu şi scurt. Treptat profesorul trebuie să-şi dezvolte o cultură managerială care să cuprindă următoarele componente:

1) cunoştinţe manageriale generale şi specifice educaţiei;

2) cunoştinţe pedagogice, psihologige, sociologice, etice, juridice, ergonomice, axiologice, informatice referitoare la educaţie şi la procesul de învăţământ;

3) capacităţi intelectuale flexibile, competenţe operaţionale de aplicare a acestor cunoştinţe în situaţii educaţionale concrete, în proiecte strategice şi programe;

4) profesionalizarea activităţii manageriale prin pregatire teoretică şi practică, prin trecerea de la conceptul de ocupaţie managerială la cel de profesiune managerială. În acest fel se pot defini rolurile manageriale ale profesorului, în mod interdisciplinar, se poate dezvolta personalitatea managerială a acestuia.

Cadrul didactic, prin tot ceea ce întreprinde şi prin exemplul personalităţii sale, este un modelator al structurii personalităţii elevului. Pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăţa pe alţii cum să înveţe, este o operă niciodată încheiată, care implică multă răbdare, momente de incertitudine, de descurajare şi multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi imediat măsurate. Dar, bucuriile şi satisfacţiile pot fi nenumărate la capătul acestui drum, al acestui act educaţional.

Profesorul este responsabil pentru management şi calitatea acestuia. El este un model pentru elevii săi, inspirând onestitate, cinste faţă de semeni. Angajat în învăţarea continuă, îi încurajează pe elevi să aibă o perspectivă asemănătoare.

Provocările tot mai numeroase şi dinamica instituţiilor de învăţământ, problemele cu care se confruntă întreaga societate românească, au determinat ca activitatea de conducere, statutul şi rolul managerului şcolar să fie tot mai complexe. Deciziile, activitatea organizatorică, optimizarea procesului instructiv-educativ, armonizarea triadei elev-părinte-dascăl, îl obligă pe manager la o instruire temeinică, la asumarea rolului de conducător. Cadrul didactic nu educă doar în clasă, ci prin fiecare contact relaţional cu copiii şi părinţii, desfăşoară o muncă de creştere şi dezvoltare, de conducere şi direcţionare (Băban, 2001).

Analizele referitoare la eficienţa acţiunilor pedagogice au dus la formularea următoarelor comportamente fundamentale ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi (Iucu, 2006):

- **planifică** activităţile cu caracter instructiv-educativ, determină sarcinile şi obiectivele pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile esenţiale, alcătuieşte orarul clasei;
- **organizează** activităţile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile şi formele de oragnizare;
- **comunică** informaţiile ştiinţifice, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune;
- **conduce** activitatea desfăşurată în clasă, direcţionând procesul asimilării dar şi al formării elevilor;
- **coordonează** activităţile instructiv-educative ale clasei, urmărind permanent realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale şi cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa şi contribuind la întărirea solidarităţii grupului;
- **îndrumă** elevii pe drumul cunoaşterii prin intervenţii adaptate situaţiilor respective, prin sfaturi şi recomandări care să susţină comportamentele şi reacţiile elevilor;
- **motivează** activitatea elevilor prin formele de întăriri pozitive şi negative, utilizează aprecierile verbale şi reacţiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive; încurajează şi manifestă solidaritate cu unele trăiri sufleteşti ale clasei;
- **consiliază** elevii în activităţi şcolare şi extraşcolare prin ajutorare, sfaturi, prin orientarea culturală şi axiologică a acestora;
- **controlează** elevii în scopul cunoaşterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor şi nivelurile de performanţă ale acestora. Controlul are un rol regulator şi de ajustare a activităţii şi atitudinii elevilor;
- **evaluează** măsura în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea aprecierilor finale.

Esenţa rolurilor manageriale ale cadrelor didactice în activitatea de la clasă este *orientarea şi dirijarea resurselor umane şi materiale*, de care dispune atât clasa, cât şi procesul instructiv- educativ la un moment dat, către realizarea obiectivelor proiectate, în condiţii de maximă eficienţă (Jinga, 1993, p. 53).

Planificarea presupune:

- stabilirea obiectivelor prioritare;

- procurarea resurselor necesare atingerii obiectivelor;
- acțiuni de întreprins în scopul realizării activității propuse;
- stabilirea şi eşalonarea în timp a responsabilităților pentru cadrul didactic dar şi pentru elevi.

Cea mai important problemă a planificării, o constituie corelația optimă dintre obiective resurse-timp.

Organizarea este o activitate esențială pentru bunul mers al organizației. Nu întâmplător organizarea este redată prin verbe cum ar fi, *a întocmi, a alcătui, a aranja, a orândui, a structura* şi presupune repartizarea, coordonarea, orientarea, implicarea conştientă şi cu maximă responsabilitate a celor care o realizează. Astfel, organizarea este o formă conştientă şi dirijată a activității umane îndreptată către realizarea performantă a unor obiective (Badea, 1993). Presupune atât cunoaşterea mijloacelor operative, cât şi a locului şi rolului precis al fiecărui membru al clasei de elevi în cadru instituționalizat dat, a capacităților sale de îndeplinire a sarcinilor instructiv-educative.

Comunicarea didactică este definită ca fiind "*o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare*" (Iacob, 2008). Determinarea rețelelor de comunicare din cadrul clasei de elevi sunt elemente dependente de organizare. Comunicarea are astfel funcția de a unifica activitățile clasei pentru atingerea scopului propus. Prin comunicare se poate asigura prosperitatea clasei. Rețelele de comunicare sunt sisteme structurate de transmitere a informațiilor, organizate de către managerul clasei de elevi.

Cadrul didactic, în calitate de manager, poartă răspunderea modului în care se stabilesc, se organizează şi se dezvoltă aceste rețele. Este necesară, de asemenea, identificarea elementelor cu caracter de barieră în comunicarea educațională (Cristea, 2003) (lipsa unor informații reale, percepții diferite asupra mesajului, distorsiuni semantice, nivelurile ierahice atunci când apar intermediari în actul de comunicare, evaluarea subiectivă a sursei informaționale) şi respectarea lor.

O soluție pentru o bună organizare a activităților în clasa de elevi este Regulamentul de Ordine Interioară, care prevede obligațiile instituționale şi personale ale membrilor acestei

interacţiuni manageriale, disciplina, recompensele, sancţiunile şi detalierea responsabilităţilor, a formelor de activitate, a timpului.

În orice grup de instruire este necesară *ordinea şi disciplina*, pentru ca să se poată lucra în mod productiv pentru atingerea obiectivelor instruirii. Activitatea unui grup fără nicio îndrumare a comportamentelor adecvate pe timpul activităţilor va fi haotică şi neproductivă. Elevii trebuie să înveţe că anumite comportamente – cum ar fi cele injurioase, distrugerea bunurilor şcolii, deranjarea activităţii de învăţare a colegilor – sunt cu totul inacceptabile şi nu pot fi tolerate. Profesorul trebuie să stabilească cu ei anumite limite cu privire la *ceea ce poate fi tolerat şi ceea ce constituie un comportament acceptabil în timpul lecţiilor*.

Din aceste motive, profesorii trebuie:

- să stabilească cu elevii câteva reguli de comportare şi proceduri de desfăşurare a activităţilor, încă de la începutul acestora;
- să prezinte aceste regului şi proceduri mai degrabă în manieră informală decât formal-imperativă;
- să revizuiască periodic utilitatea menţinerii unor reguli sau proceduri;
- să identifice care sunt sentimentele elevilor cu privire la cerinţele de comportare stabilite.

În stabilirea regulilor şi a procedurilor de desfăşurare a activităţilor, profesorul va porni la o activitate de identificare a comportamentelor acceptabile şi inacceptabile. Iată câteva exemple de reguli pentru elevi, pe care profesorul le poate include în lista lui:

- să îşi aducă toate materialele de care vor avea nevoie;
- să fie în bănci şi pregătiţi să înceapă activitatea la ora fixată;
- să fie respectuoşi şi politicoşi cu toate persoanele;
- să asculte cu atenţie atunci când vorbeşte profesorul sau un coleg, să se comporte adecvat faţă de cei care îl înlocuiesc, eventual pe profesor, să se abţină de la orice insultă, jignire, agresivitate sau alte comportamente lipsite de respect ori ostile;

- să respecte proprietatea altor persoane, să păstreze sala curată şi îngrijită, să nu deterioreze bunurile şcolii, să ceară permisiunea pentru a împrumuta bunurile altei persoane şi să le înapoieze la timp;
- să respecte toate regulile şcolii şi ale colectivului clasei.

Alte reguli se pot referi la realizarea sarcinilor primite în clasă, solicitarea de ajutor, predarea lucrărilor sau la desfăşurarea unor activităţi extraşcolare, de genul excursiilor, exerciţii de comportare în timpul incendiilor, etc. Ideal, elevii trebuie să înţeleagă aceste reguli nu ca fiind rezultatul dorinţelor subiective ale profesorului, ci ca fiind destinate să ajute clasa să-şi desfăşoare activitatea în linişte şi cu eficienţă. O modalitate de a promova o asemenea înţelegere este aceea *de a atrage elevii la luarea deciziilor* cu privire la regulile şi la procedurile pe care toţi vor trebui să le respecte.

Odată stabilite regulile şi procedurile de respectat, *profesorul trebuie să le comunice clar şi explicit*; el va descrie, de asemenea, care vor fi consecinţele nerespectării lor. Aceste reguli vor fi uşor de memorat şi de respectat, dacă vor fi simple şi nu vor fi numeroase. Profesorii cu experienţă obişnuiesc să precizeze la începutul anului regulile cele mai importante şi să introducă mai târziu, pe parcurs, alte reguli necesare. Prea multă ordine poate transforma sala de clasă într-un loc plictisitor şi al unor activităţi de rutină, fără niciun farmec şi fără spontaneitate. Nu sunt necesare reguli şi proceduri pentru absolut orice activitate.

Controlul şi îndrumarea

Controlul, din punct de vedere al managementului clasei, cuprinde: *cunoaşterea stadiului la care se află activitatea de realizare a obiectivelor propuse şi identificarea nivelului de performanţă.* Astfel, prin control se urmăreşte modul de aplicare a prevederilor regulamentare. Un control competent, ritmic, echilibrat ca durată şi realizare poate ajuta la depistarea la timp a perturbărilor, deficienţelor şi blocajelor ce pot interveni în calea realizării obiectivelor, putându-se interveni astfel prin măsuri, intervenţii de înlăturare a acestora.

Principalele funcţii ale controlului, sunt (Iucu, 2006):

- funcţia de supraveghere (a funcţionării procesului);
- funcţia de conexiune inversă;
- funcţia de prevenire a eventualelor situaţii de criză educaţională;

- funcţia de corecţie şi perfecţionare.

Aceste funcţii acţionează ca o unitate structural-dinamică. Controlul, are rol de îndrumare, de stimulare a iniţiativelor, presupune conlucrare, schimb de idei şi opinii în vederea optimizării procesului educaţional. Controlul va fi mai eficient dacă va determina în unitatea controlată o îmbunătăţire, prin angajare şi motivare în scopul remedierii activităţilor educaţionale.

Evaluarea

Evaluarea reprezintă un fundament psihologic şi managerial foarte eficient pentru optimizarea proceselor interacţionale din clasa de elevi. Realizarea evaluării cuprinde:

1. *Obţinerea informaţiilor* – identificarea, selecţionarea datelor, faptelor, evenimentelor cu ajutorul unor instrumente (situaţii statistice, analiza unor documente scrise ale elevilor).
2. *Prelucrarea statistică* – constă în prelucrarea sistemului de date şi analiza fenomenelor interacţionale din clasa de elevi; prelucrarea trebuie să se facă în acord cu principiul fidelităţii şi validităţii datelor.
3. *Elaborarea aprecierilor* – constă în emiterea şi formularea ştiinţifică a unor judecăţi de valoare asupra datelor prelucrate din punct de vedere statistic.

Evaluarea trebuie să-l ajute pe elev să-şi formeze o reprezentare clară, corectă despre nivelul activităţii sale şcolare şi să-şi contureze interesele, aspiraţiile, opţiunile şcolare şi profesionale. Evaluarea reprezintă un fundament psihologic şi managerial foarte eficient, pentru optimizarea proceselor interacţionale din clasa de elevi. Prin intermediul evaluării se obţin informaţii asupra calităţii, eficienţei şi dinamicii activităţilor managerial sau asupra rezultatului unui proiect, plan de dezvoltare instituţională, prin raportare la obiectivele stabilite prin funcţia de planificare. Totodată, evaluarea poate constitui şi un mijloc de formare a unor reprezentări corecte asupra acţiunilor şi evenimentelor trecute sau prezente, pentru a susţine şi uşura deciziile asupra acţiunilor viitoare.

Consilierea

Din perspectiva managementului clasei de elevi, *cadrul didactic este obligat să desfăşoare şi o adevărată activitate de consiliere*. Consilierea şcolară reprezintă un proces

intensiv de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor şi celorlalte presoane implicate în procesul educațional. Rolul consilierii este unul proactiv, ce presupune prevenirea situațiilor de criză personală şi educațională a elevilor. Consilierea şcolară se axează pe unitatea triadică familie-elev-şcoală, în vederea desfăşurării unei educații eficiente şi a dezvoltării optime a personalității elevului. Consilierea psihopedagogică are drept obiectiv în şcoală, dezvoltarea unui sistem coerent de scopuri în viață şi întărirea comportamentului intenţional (Tomşa, 1999).

Consilierea practică, din punct de vedere al cadrului didactic, include următoarele întrebări pe care ar trebui să şi le pună acesta:

- Intervenția este necesară?
- Se poate defini corect problema?
- Care este momentul potrivit pentru intervenție?
- Ce demersuri ar trebui întreprinse?
- Sunt necesare şi implicațiile altor persoane în procesul de negociere?

În educație, un rol important îl are *empatia*, capacitatea de a te transpune în gândurile şi sentimentele celuilalt. Când există empatie între cadru didactic, elevii săi şi părinții acestora, ei se află pe aceeaşi lungime de undă, procesul de predare-învățare-evaluare se desfăşoară brusc, fără blocaje, iar rezultatele sunt superioare. Un bun dascăl va şti să le insufle elevilor şi părinților lor un mod de gândire pozitiv, optimist şi să se poarte cu fiecare ca şi când ar fi cea mai importantă persoană pentru el.

Cadrul didactic, în ipostaza sa de consilier, poate aborda cu succes consilierea educativă, care implică şi elemente de consiliere vocațională, suportivă, de dezvoltare personală sau informațională, dar nu se poate substitui specialistului (psihologului) care are competențele necesare pentru rezolvarea situațiilor specifice în care s-ar afla elevul sau părintele.

Procesul de consiliere trebuie să aibă în vedere realizarea următoarelor obiective:

- *Promovarea sănătății şi a stării de bine a elevului* – funcționarea optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social, spiritual.
- *Dezvoltarea personală* – cunoaşterea de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învățare eficientă, atitudini creative, opțiuni vocaționale realiste.

- *Prevenție*- a dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză.

CAPITOLUL III ÎNTEMEIEREA SUSȚINERILOR ÎN ACTIVITATEA DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL/PEDAGOGIC

III.1. Necesitatea întemeierii susținerilor în activitatea de management educațional/pedagogic

Întemeierea „susținerilor" este deosebit de importantă pentru orice demers de cunoaştere şi comunicare în activitatea de management educațional/pedagogic, deoarece *managerul ar putea impune prin constrângere cunoştințe, valori, norme, modele, dispoziții obligatorii,* invocând autoritatea sa epistemică, *împuternicirile* de care se bucură prin statut sau experiența mai bogată în cunoaştere.

În astfel de situații, managerul activității educațional/pedagogice poate face apel la puterea pe care o are pentru a determina ***un anumit comportament față de o idee***, ***o susține*** şi ***o promovează*** (Stan, 2006). De aceea, pentru a-i fi admisă şi acceptată ideea, în susținere, managerul trebuie să construiască o întemeiere ***rațională, demonstrată*** şi ***argumentată*** care să justifice acceptarea acesteia.

Prezentarea temeiurilor de ordin rațional şi susținerea într-o manieră adecvată în cadrul discursului managerial trebuie să determine convingerea că ideea este *bună, reală, posibilă* şi *utilă* prin rezultate şi, în consecință, convingerea că este oportun să adere şi ulterior să o promoveze.

Este, credem noi, efectul *demonstrațiilor* sau *argumentelor* capabile să determine o recunoaştere a adevărului sau adaptarea convingerii la o stare de fapt, care face obiectul comunicării.

III.2. Procedee de întemeiere a susținerilor

III.2.1.Demonstrația

Demonstrația este utilizată pentru a oferi o întemeiere certă susținerilor şi constă în prezentarea temeiurile în virtutea cărora ***afirmăm, susținem*** şi ***promovăm*** o idee.

În activitatea managerială, vom raporta comunicarea la capacitatea de a determina ***recunoaşterea adevărului***, atunci când acesta este demonstrat, cu respectarea anumitor reguli de validitate:

- vom formula idei în propoziții *clare* şi *concise*;
- vom fundamenta demonstrația pe propoziții/premise adevărate care *oferă certitudine* asupra valorii de adevăr a ideii promovate;
- ideea pe care o demonstrăm, *trebuie să rezulte din fundament*;
- fundamentul ideii trebuie să fie o rațiune suficientă pentru demonstrarea validității, nefiind nevoie de alte elemente suplimentare decât cele cuprinse în fundament;
- sarcina demonstrării este îndeplinită de cel care afirmă (manager), nicidecum de cel care neagă afirmația.

Demonstrația adevărului trebuie să fie:

- *explicită* (prin evidențierea adevărului);
- *consistentă* (adică, niciuna dintre ideile propuse să nu se nege reciproc);
- *completă* (adică să nu permită adăugarea suplimentară a altei idei).

Respectând aceste caracteristici esențiale, demonstrația adevărului va oferi certitudinea în virtutea căreia adevărul este acceptat şi relevă ceea ce este în întregime *recunoaşterea certă* adică, *evidența*. Aşadar, printr-o întemeiere demonstrativă, *vom reuşi să convingem* pe cineva că susținerea noastră este sigur adevărată, *fără să influențăm* pe cineva.

III.2.2. Argumentarea

Folosindu-se de mijloacele discursului într-o construcție argumentativă, *scopul managerului educațional* este de a determina pe cineva să adere la opinie, să accepte o idee sau un principiu, să fie de acord într-o anumită privință, convingând auditoriul că susținerea sa este sigur adevărată.

Deoarece argumentarea solicită opinii posibil de admis, noi puncte de vedere şi perspective asupra subiectului discutat, este un domeniu al dezacordului, al conflictului fiind caracterizată printr-o orientare *subiectivă*. Ea se opune modelelor demonstrației deoarece orientarea demonstrației este un *obiectivă* şi relevă ceea ce este în totalitate cunoaşterea certă şi evidentă.

În argumentarea discursului trebuie să ținem cont că există deja *„opinii"*, puncte de vedere pe care auditoriul şi le-a format cu privire la subiectul discutat.

Momentul în care persoana se confruntă cu *situația - stimul*, adică ideea asupra căreia trebuie să se pronunțe poate să declanşeze o prelucrare a informațiilor deținute în propriul sistem de referință. În urma prelucrării acestor informații reprezentate de *sentimente, valori, credințe, atitudini formate, cunoştințe disponibile,* poate rezulta o anumită opinie (Sălăvăstru, 2004).

Informația transmisă sub formă de opinie este rezultatul unei *interpretări, anticipări* sau *evaluări personale* şi, de aceea, trebuie admis că este discutabilă tocmai pentru că relevă un mod personal de înțelegere care stă sub semnul relativismului. Printr-un act de comunicare, pot avea loc schimburi de opinii, prilej de discuții şi controverse, *consecința unei astfel de atitudini fiind afirmarea unor puncte de vedere diferite asupra aceleiaşi subiect.*

- **Discursul argumentativ**

Numeroşi autori, printre care J. B. Grize, numesc argumentarea ca fiind *ansamblul de strategii discursive ale unui orator **A**, care se adresează unui auditoriu **B** în scopul modificării, într-un sens dorit, a judecății sale asupra subiectului **S***. Acest scop se urmăreşte din perspectiva unei intersubiectivități constructive şi cooperante.

În încercarea de a defini argumentarea, s-a arătat a fi un *„proces de interacțiune între sursă şi receptor, în cadrul căreia are loc expunerea unor teze, susținerea lor cu suporturi raționale, analiza unor teze contrarii şi evaluarea concluziei"* (Năstăşel, E; Ursu I. , 1980).

A-l convinge pe celălalt de adevărul sau justeţea unor idei, a-i declanşa şi susţine anumite atitudini nu este un lucru uşor. Argumentarea trebuie astfel construită încât să furnizeze date suficiente şi o justeţe clară, pentru a obţine aderarea celor ce urmează să ia o decizie (Albulescu, 2008), deoarece discursul argumentativ este calea de comunicare a cunoştinţelor asumate ca opinabile.

Într-un *demers argumentativ*, argumentarea este indispensabilă, deoarece trebuie să asigure temeiul pentru o concluzie asumată. De exemplu, într-o situaţie concretă, managerul acţionează asupra unui subiect, individual sau colectiv, cu intenţia de a-i modifica o anumită reprezentare pe care o are asupra unei stări de lucru, atitudinea şi comportamentul. Într-o asemenea situaţie, se confruntă puncte de vedere şi interpretări diferite. Pentru ca adeziunea la ideile managerului să se producă, este necesar ca subiectul asupra căruia managerul acţionează, *să identifice în ea temeiul cognitiv* şi *afectiv* pentru propriile dorinţe şi speranţe comprehensive.

Discursul argumentativ angajează, de cele mai multe ori, diferite forme de dezbatere în legătură cu o anumită problemă. Acestea pot fi ***organizate*** ori ***spontane*** şi fiecare dintre părţile angajate în dezbatere încearcă să-şi promoveze punctele de vedere susţinându-le cu argument, intenţia fiecărei părţi fiind aceea de a-şi exprima opinia, ca soluţie la problema în cauză, şi de a-i convinge pe ceilalţi, cu ajutorul argumentelor, de justeţea opiniei sale.

Participanţii la dezbatere nu vor adera la opiniile avansate înainte de a le supune unor analize critice în care, cei care le-au emis, trebuie să facă faţă unor întrebări şi obiecţii. Răspunsul pe care participanţii îl primesc poate fi contestat, putând genera dezacord, fapt pentru care, situaţia argumentativă devine o situaţie tensională, deoarece un participant susţine o idee iar altcineva o respinge aducând argumente împotriva ei. Aşadar, interlocutorul respinge sau pune în discuţie adevărul şi forţează propunătorul să aducă noi dovezi în favoarea ei, concretizate în *enunţuri, acţiuni, relaţii, stări sufleteşti* care vor constitui raţiunile personale ale soluţiei prezentate. Acestea vor fi acceptate numai dacă se dovedesc ***întemeiate pe argumente convingătoare.***

Înţelegem, deci, şi noi, că, argumentând, subiectul propune spre examinare susţineri potrivite cu teza sa, dar numai colaborarea cu partenerul, care face obiecţii, pune întrebări, aduce

completări şi precizări, îi poate da speranţa să obţină adeziunea, să obţină consensuri lucrative în fiecare etapă a desfăşurării discursului argumentativ (Mihai, Gh.; Papaghiuc, St., 1985).

În discursul managerial apar frecvent situaţii când argumentele aduse de manager în sprijinul unor idei nu sunt acceptate de interlocutori. Neacceptarea este adesea manifestată prin critici şi ***contraargumentare***. Nemulţumiţi de argumentarea managerului, care nu izbuteşte să-i convingă, interlocutorii vor încerca să construiască *contraargumentarea* cu scopul de a obţine *consensul* şi *adeziunea* auditoriului în soluţionarea comună a problemei discutate. Important este ca cei implicaţi în soluţionarea problemei să se considere ***parteneri doar care văd lucrurile diferit***. De aceea, este foarte important ca fiecare partener să spună ce gândeşte şi să fie ascultat cu atenţie. Pentru ca relaţia dialogală să aibă eficienţă, opiniile şi argumentele celuilalt trebuie înţelese şi luate în considerare, astfel încât partenerii să întemeieze ***neconstrângător***, unul pentru celălalt o alternativă la problema cu care se confruntă.

Aşadar, este necesară o relaţie dialogală ***simetrică*** în care *„ ... dialoganţii au aceleaşi şanse şi disponibilităţi de a conduce dezbaterea, de a propune argumente, de a accepta sau respinge argumentele celuilalt, de a analiza valori specific afirmaţiilor şi negaţiilor şi de a stabili sensurile obiectivelor”* (Mihai, 1987).

Dialogul argumentativ nu are menirea de a stabili o categorie a învingătorilor şi alta a învinşilor. Dacă vreunul dintre interlocutori consideră că numai susţinerile sale sunt reale, că este singurul deţinător al adevărului şi că soluţiile nu îi pot fi puse la îndoială, atunci va privi susţinerile celuilalt ca nereale, greşite şi de neluat în seamă. De aceea, este necesar ca dialogul iniţiat să ofere *deschidere spre celălalt* şi *influenţare reciprocă* a punctelor de vedere înlăturând adeziunea ne/condiţionată, fără a renunţa la propria opinie în favoarea alteia decât dacă aceasta este convingătoare prin forţa argumentelor care o susţin.

În perspectiva realizării ***acordului***, decizia ce va fi luată cu privire la o soluţie sau cealaltă, va fi aceea care, *a prezentat temeiurile cele mai puternice.*

Argumentarea, concepută ca o înlănţuire de argumente, integrată într-o structură discursivă coerentă este un demers necesar şi tot mai prezent în orice activitate managerială.

Intenția managerului este de a comunica anumite informații, opinii, soluții la problemele discutate şi, a *influența* opinia, atitudinile sau comportamentul, şi a *determina* pe interlocutori să-şi însuşească noile soluții, fiind convinşi de adevărul ideii, utilitatea ei şi a deciziei.

- **Evaluarea argumentării. Tipuri de argumente**

Corectitudinea argumentării oferite de manager trebuie să fie o preocupare prioritară. Pentru ca un argument să fie corect, trebuie, mai întâi să satisfacă următoarele cerințe:

- premisele sale sunt adevărate;
- este corect din punct de vedere logic.

Trebuie să facem precizarea că, *a fi adevărat nu este similar cu a fi corect.*

Despre enunțuri, putem spune că sunt ***adevărate*** sau ***false***, argumentele fiind ***valide*** sau ***invalide*** (slabe sau puternice).

Argumentul este valid dacă:

- respectă integral principiile logice: *identitatea, non-contradicția, terțul exclus, rațiunea suficientă*;
- concluzia rezultă cu necesitate din adevărul premiselor.

Argumentul bazat pe exemplificare / ilustrare

Anumite idei sunt prezentate cu scopul de a întări o regulă, fiind scoase în evidență acele aspecte care au rolul de a proba aplicabilitatea acesteia.

Exemplul are rolul de a întemeia o regulă, o generalizare, o teză, cu scopul de a proba sfera de aplicabilitate a acesteia, adică trebuie să fie incontestabil.

Ilustrarea are menirea de a întări adeziunea la ceva deja cunoscut şi admis. De cele mai multe ori, ilustrarea are ca scop *facilitarea înțelegerii*, evocate fiind idei, fapte, evenimente, cunoscute de interlocutor.

Argumentul bazat pe autoritate / prestigiu

Traseul actului de argumentare parcurs de manager poartă amprenta *autorității,* adică a prestigiului de care beneficiază pentru a conferi credibilitate enunțurilor formulate.

Pentru a obține din partea auditoriului un grad mai mare de credibilitate și convingere față de ideile exprimate, managerul face apel la judecățile sau acțiunile care se bucură de autoritate, în virtutea competențelor și contribuțiilor în domeniu.

Argumentul autorității este justificat atunci când invocarea autorității este urmată imediat de furnizarea unor dovezi acceptabile.

Argumentul bazat pe autoritatea managerului se justifică numai dacă:

- autoritatea invocată are o judecată obiectivă;
- managerul are standarde înalte de performanță;
- problema în discuție aparține domeniului de competență al acelei autorități;
- dovezile folosite de autoritate pentru a-și fundamenta opiniile oferă posibilitatea oricărei alte autorități să verifice și să controleze dovezile aduse;
- orice dezacord între competenți cu privire la opinie sau argument este adus la cunoștința celor interesați;
- trebuie să verifice cu minuțiozitate dacă autoritatea lui a fost bine înțeleasă sau citată.

Realitățile înconjurătoare oferă situații dintre cele mai diferite. De exemplu, sunt situații în care recursul la autoritate este bun, pe deplin justificat și nu reprezintă o eroare de logică, după cum, există și situații în care sunt puse în discuție aspecte care solicită exprimarea unor opinii, care pot fi dintre cele mai diferite.

A spune că opinia unei autorități trebuie acceptată și asumată, fără o analiză critică și atentă a argumentelor aduse, în virtutea faptului că respectiva autoritate este mai îndreptățită de noi înșine să se pronunțe, este, evident, o perspectivă greșită de abordare. Într-o opinie, s-a afirmat că, *„să apelezi la autoritate având motive bine întemeiate este altceva decât să te supui autorității pentru că ești contrâns s-o faci”* (Kneller, 1973). Împărtășim această afirmație, deoarece chiar și marii specialiști ai unui domeniu sunt vulnerabili, adeseori fiind în dezacord cu alte idei, păreri, afirmații asupra unor puncte de vedere, mai ales în situațiile când dovezile nu sunt absolute convingătoare.

Dacă autoritatea va pretinde interlocutorilor să-și însușească opinii exprimate de ea, doar din motivul că are mai multă experiență și competență în domeniu, și, în consecință, un nivel

superior de instruire, fără dovezi controlabile şi verificabile care să susţină ideea, *autoritatea va comite o greşeală.*

- **Modalităţi greşite de argumentare**

Greşelile în argumentare sunt des întâlnite, fie că sunt comise cu voia sau fără voia celui care doreşte să efectueze operaţia de argumentare. Greşelile săvârşite, în general pot fi:

- *greşeli formale*, apărute datorită nerespectării regulilor de validitate a argumentării: deşi adevărate, premisele nu oferă suficiente dovezi pentru a susţine concluzia, deoarece forma logică a argumentului este incorectă;
- *greşeli informale*, apărute atunci când semnificaţia premiselor din care derivă concluzia, adică, construirea argumentului porneşte de la premise ori supoziţii false.

În actul comunicării, pot fi comise o serie de greşeli informale dintre care mai frecvente, par a fi, *generalizarea pripită, cauza falsă, eroarea genetică.*

Există şi alte greşeli:

- ***Argumentul relativ la persoană***

Se produce atunci când este atacată persoana printr-o examinare critică asupra defectelor sale. Este întâlnit, de obicei, atunci când nu se poate dovedi netemeinicia argumentului celuilalt sau se ignoră temeiurile prezentate şi, atunci este atacată persoana acestuia. Acest tip de greşeli sunt întemeiate pe posibilitatea oamenilor de a se lăsa influenţaţi de sentimente şi de a le extinde asupra unor acţiuni care nu au legătură cu ceea ce a generat necesitatea de argumentare. Încă de la început se încearcă discreditarea celui care argumentează şi nu combaterea a ceea ce acesta argumentează.

Este posibil, de multe ori ca, intenţia de discreditare a persoanei respective să lase nealterat argumentul în sine, deci să nu aibă efectul dorit.

Argumentul relativ la persoană poate fi:

- ***abuziv***, atunci când atacul este îndreptat asupra caracterului persoanei care prezintă argumentul;
- ***circumstanţial***, care se produce atunci când se argumentează că împrejurările în care se află persoana care argumentează în favoarea susţinerii unei idei, o împiedică pe

aceasta să fie sinceră sau să spună adevărul (circumstanţele provocând o suspiciune asupra motivelor celuilalt);

- de tipul ***„şi tu”***, care se produce atunci când un argument este folosit pentru a respinge alt argument.

- ***Argumentul relativ la neştiinţă***

Acest tip de argument *speculează lipsa de cunoaştere a problemei luată în discuţie.* Cu alte cuvinte, interlocutorul se află în imposibilitatea de a dovedi opusul propoziţiei argumentate, nu o validează pentru că nu a identificat condiţiile adecvate obţinerii rezultatului argumentat.

- ***Argumentul relativ la majoritate/popor***

Se produce atunci când managerul impune o concluzie, prin apel la concluziile majorităţii interlocutorilor săi. Se adresează sentimentelor şi prejudecăţilor colective, invocând faptul că majoritatea crede sau acţionează într-un anumit fel. Punctul său de vedere este prezentat ca just, deoarece majoritatea gândeşte sau acţionează într-un anumit fel faţă de afirmaţia în discuţie. Cu toate acestea, *argumentul relativ al majorităţii, nu trebuie confundat cu procedeul democratic de luare a deciziilor.*

- ***Argumentul compătimirii sau argumentul relativ la milă***

Face apel la mila care ar putea să o declanşeze situaţia în favoarea persoanei căreia se argumentează. Apelul la sentimente de milă sau de compătimire în sprijinul dovedirii adevărului unei teze, va îndrepta atenţia managerului asupra unei probleme, cu totul diferită, invocând consecinţele *umanitare* ale deciziei sale.

Prin acest tip de greşeală, apelul la dovezi, probe sau date cu valoare obiectivă, este înlocuit cu sentimente de milă sau compătimire.

- ***Argumentul relativ la constrîngere***

Este un argument opus celui relativ la milă şi *face apel la forţă* generând frică sau indimidare. El vizează impunerea acceptării unei concluzii prin intermediul unei ameninţări directe la adresa auditoriului, de genul, *dacă nu eşti de acord cu mine, atunci te sancţionez!*

În aceast tip de argument, auditoriul este îndemnat să se abţină de la a face un lucru sau, dimpotrivă, să facă un lucru, contrar credinţelor sale, fiind atenţionat asupra consecinţelor pe care le-ar putea avea, în cazul nerespectării îndemnului.

În acest caz, *miza este reacția de apărare,* manifestă prin aderare la o idee pentru a evita un pericol sau consecințele negative, pe care, altfel, le-ar putea suporta.

- ***Apelul la tradiție***

Pentru a justifica anumite opinii tradiționale, se *face apel la experiența trecutului*. Nostalgia trecutului, *determină unii manageri să nu adere la idei noi, creatoare* şi *inovatoare*. De aceea, rămân constanți, considerând că lucrurile mergeau bine în trecut şi consideră că există un bun temei pentru ca *„acel ceva"* să funcționeze bine şi în viitor şi, de aceea, nu trebuie nimic schimbat. Realitatea a demonstrat că apelul la tradiție şi conservatorism nu totdeauna a confirmat rezultatele scontate.

- ***Apelul la orgoliu***

Eroarea care se comite făcând apel la orgoliu, este identificată în situațiile în care auditoriul este îndemnat să ia o anumită atitudine în legătură cu o anumită idee sau un fapt. Acestuia i se sugerează că, dacă va proceda respectând îndemnul, atunci va aparține grupului de elită şi, dimpotrivă, nerespectarea îndemnului îl va plasa în afara sau la periferia acestuia.

- ***Afirmarea repetată***

Vorbim de afirmare repetată în situațiile în care identificăm o afirmație care trebuie susținută prin argument şi, dimpotrivă, cel care argumentează, nu aduce dovezi în favoarea susținerii ideii, ci încearcă impunerea ei, creând un suport psihologic pentru acceptarea necritică a ideii. Afirmarea repetată este o formă a argumentării în *cerc vicios*, se desfăşoară în etape şi are un caracter informativ extrem de scăzut.

Dimensiunea afectivă a discursului managerial

Pentru a se impune în fața auditoriului, managerul face apel la toate mijloacele logice care să-i determine acestuia modificarea convingerilor, atrăgându-l de partea unei idei, eventual îndepărtându-l de altele.

Discursul va fi cu atât mai performant, cu cât forța argumentativă a dovezilor va fi corelată cu mijloace de natură afectivă.

Discursul managerial este unul de *tip intenţional*, în sensul că, managerul urmăreşte atingerea unui scop, şi anume, *producerea unor modificări la nivelul personalităţii auditoriului.*

Modificarea dispoziţiilor interioare prin intermediul discursului managerial ţine de o serie de condiţii *afective, atitudinale* şi *caracteriale*. Pentru a-şi atinge scopul, strategia utilizată de manager constă în organizarea raţională a secvenţelor discursive căutând să influenţeze receptorul şi prin modul afectiv de comunicare.

Unul dintre aceste mijloace face apel la *instrumente discursive* care conferă plasticitate limbajului şi place auditoriului. Vorbim aici despre ***metaforă***, ca formă de gândire şi instrument de cunoaştere, mijloc explicativ şi creativ, sugerând dimensiuni necunoscute:

- stimulează şi potenţează înţelegerea auditoriului;
- grăbeşte şi fortifică aderarea la un anumit punct de vedere susţinut.

În discursul managerial, destul de frecvent sunt utilizate expresii care sugerează idei sau programe de acţiune cu o mare putere de influenţă asupra auditoriului. Acest discurs reprezintă o formă de comunicare caracterizată prin capacitatea de:

- a convinge rapid;
- de a mobiliza în jurul unei cauze;
- a modifica convingeri, atitudini, sentimente;
- a declanşa emoţii.

Consideraţii generale asupra acţiunii pedagogice manageriate

Persoana care manageriază acţiunea pedagogică, trebuie *să conştientize stilul personal, să se comporte în mod natural* şi *firesc* pentru procesul, activitatea sau acţiunea pedagogică pe care o manageriază. Fiecare situaţie pedagogică, este unică în felul ei, iar stilul managerial arată cum acesta va rezolva problema în cauză.

Înfruntarea propriilor noastre probleme este o etapă esenţială în rezolvarea lor şi, de aceea, căutarea de soluţii pozitiv-avantajoase la aceste probleme reprezintă un indicator al *maturităţii, puterii* şi *libertăţii* noastre interioare.

Pentru a fi bine pregătit, managerul educațional are nevoie de un bagaj bogat de cunoştințe din domenii variate şi de abilități care să îi permită să îndeplinească o serie de funcții care îl vor ajuta să îşi îmbunătățească din punct de vedere calitativ deciziile şi abilitățile.

Pe de altă parte, trebuie să recunoaştem faptul că educația este supusă influenței numeroşilor factori a căror acțiune nu este întotdeauna *convergentă* sau *favorizantă* (Neacşu, 1999). Grupul de prieteni, familia, mass-media pot media mesaje, modele şi valori aflate în opoziție cu cele ale educației. Este unul dintre motivele care determină, uneori, ca efortul educativ să se soldeze cu socializări ratate, ca urmare a medierii unor lumi foarte contradictorii de către alții „semnificativi". De aceea, este foarte important de arătat că *rolurile* şi *funcțiile managementului educațional modern* şi *democratic* desemnează nu numai abilitatea de a lucra cu indivizii şi grupurile dar şi anumite proceduri raționale sistematice.

Gândirea critică a managerului educațional

Gândirea critică a managerului educațional, presupune, exercitarea unor operații de gândire pentru rezolvarea unei *probleme* sau, a unei *situații - problemă*, adică, înseamnă a mobiliza acele operații intelectuale necesare pentru a rezolva o anumită problemă a domeniului educațional.

Deseori, a gândi critic presupune (Dumitru, 2008):

a) formularea unor păreri proprii, personale, eventual originale referitoare la o problemă;

b) dezbaterea responsabilă a ideilor şi soluțiilor propuse de fiecare individ, în mod individual sau într-o activitate de grup;

c) alegerea rațională, argumentată a unei soluții optime dintre mai multe posibile;

d) rezolvarea de probleme într-un timp acceptabil şi cu o eficiență convenabilă.

Acestea sunt „*comportamente ale gânditorului critic*" cărora, li se adaugă transformările prin care trece persoana care îşi exersează spiritul critic, şi anume:

a) îşi extinde sfera de la a gândi doar pentru sine la a gândi şi pentru alții;

b) siguranța cunoștințelor și posibilităților proprii de gândire trece de la autonom la heteronom prin atribuirea înțelepciunii și autorității celorlalți;

c) trece de la perspectiva limitată în propriile convingeri, la mai multe perspective, în sensul de a dobândi capacitatea de a ține cont și de părerile celorlalți.

Pentru a spori eficiența gândirii critice a unui manager, acesta trebuie:

- să manifeste deschidere față de situațiile problematice și să nu tolereze ambiguitatea;
- să recurgă la autocritică (dacă este cazul);
- să ia în considerare posibilități diferite de rezolvare a problemei;
- să caute probe, dovezi, oportunități coroborând aspectele contrarii ale problemei;
- să reflecteze, să delibereze și să cerceteze în amănunt, când este necesar;
- să acorde valoare raționalității și să aibă încredere în eficacitatea gândirii;
- să își definească scopurile aprofundat, și, dacă este necesar și util, să le revizuiască (Frumos, 2008).

Stilul educațional. Stiluri manageriale ale cadrului didactic

Diferențele de comportament ale profesorilor pe linia interacțiunii profesor-elev, a particularităților procesului de comunicare sau a gradului de dirijare a activității de învățare, a dus la definirea unor stiluri educaționale. Stilul educațional este definit ca fiind *expresia modurilor de comportament preferate, care revin cu o anumită regularitate* (Sălăvăstru, 2004).

În plan comportamental, stilul educațional se exprimă în modul de conducere și organizare a clasei, modalități de control și sancțiune, planificarea conținutului, strategiile de instruire folosite, tehnicile motivaționale și procedeele de evaluare. Ipostaza de lider pe care o are profesorul, generează anumite practici educaționale sau stiluri de conducere. Stilul de conducere al liderului influențează aspecte esențiale ale vieții de grup: performanța, relații interpersonale, climat afectiv, motivație.

Într-o altă definiție, s-a arătat că stilul educațional al cadrului didactic este un "*proces prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influențează*

resursele umane şi tehnice ale clasei de elevi în scopul realizării obiectivelor propuse" (O'Hair, M. J., Reitzug, U. C., 2006).

Cercetările în domeniul conducerii grupului, ne oferă modelele privind stilurile *autoritar, democratic şi laissez-fair*, care multă vreme au folosit la caracterizarea comportamentului de conducere al profesorului (Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K. , 1939).

Stilul de conducere autoritar se caracterizează prin faptul că profesorul determină întreaga desfăşurare a activităţii: el dictează modul de lucru, etapele activităţii, fixează sarcinile fiecărui membru al grupului şi colegii cu care va lucra. De asemenea, el va face aprecierile, fără a face cunoscute elevilor, criteriile de evaluare.

Stilul de conducere democratic se caracterizează prin faptul că problemele sunt discutate şi deciziile sunt luate cu participarea întregului grup. Liderul, profesorul, încurajează şi este alături de grup. Etapele activităţii sunt schiţate de la început, iar profesorul propune două-trei tehnici de lucru, din care membrii grupului pot alege. Elevii sunt liberi să se asocieze cu cine doresc în vederea realizării sarcinilor. Profesorul trebuie să justifice aprecierile pe care le face asupra realizărilor individuale sau de grup. El caută să fie membru obişnuit al grupului, fără a lua asupra sa prea multe sarcini.

Stilul de conducere laissez-fair presupune un rol pasiv al liderului. Membrii grupului au libertatea de decizie în privinţa etapelor de desfăşurare a activităţii şi a metodelor utilizate. Profesorul nu se amestecă în activitatea grupului, el distribuie materialele, şi dacă i se cere, oferă explicaţii, fără să participe la discuţii, fără să se intereseze de mersul evenimentelor. Profesorul evită constant să facă evaluări pozitive sau negative asupra performanţei sau asupra conduitei elevilor.

În urma studiilor efectuate, s-a constatat că eficienţa unui stil educaţional este influenţată de natura sarcinii, de vârsta elevilor, de caracteristicile de personalitate ale elevilor şi profesorilor, de natura obiectivelor. În anumite situaţii, stilul autoritar este mai eficient decât stilul democratic, cum ar fi cazul în care grupul are de rezolvat sarcini imediate (realizarea unui proiect) şi stilul autoritar îşi dovedeşte eficienţa în ceea ce priveşte productivitatea. Pe termen lung însă, stilul democratic îşi dovedeşte eficienţa deoarece permite manifestarea liberă, o liberă exprimare a diferenţelor individuale.

Dintre caracteristicile stilurilor de predare care promovează eficiența în învățare şi succesul elevilor, putem aminti:

- Implicarea activă a elevilor;
- Interacțiunea cu fiecare elev;
- Pregătirea conştiincioasă pentru fiecare activitate cu elevii;
- Adaptarea predării diverselor stiluri de învățare;
- Stabilirea obiectivelor;
- Respectarea programului şi termenelor stabilite;
- Oferirea de feedback;
- Manifestarea încrederii în elevi, cu aşteptări înalte față de aceştia;
- Dezvoltarea unui mediu pozitiv de învățare, de cooperare şi colaborare, un mediu "prietenos";
- Încurajarea elevilor să se exprime;
- Folosirea noilor tehnologii informaționale;
- Asigurarea că există materiale de învățare accesibile şi atractive;
- Gestionarea conflictelor.

Evaluarea procesului/acțiunii educaționale manageriate

Termenul ***evaluare*** provine din latinescul evalesco, evalescere, evaliu, care desemna a se întări, a căpăta putere, a putea, a se dezvolta, a valora.

Deoarece ***a evalua*** corespunde unei estimări umane a valorii, iar valoarea este luată ca ***sistem de referință absolut***, înțelegem că, nu există precizie în privința valorii însăşi. În consecință, avem totdeauna o ***valoare relativă***, conjuncturală, în niciun caz o ***valoare absolută*** care se identifică cu un referențial ***suprem, absolut*** şi ***perfect***.

Evaluarea este o acțiune a omului. De aceea, poartă amprenta unui grad de *subiectivitate* determinat de *proiecția personală* a evaluatorului, care, trebuie să valorizeze în manieră proprie (Manolescu, 2004). Şi, pentru că, *a valoriza* trimite la acțiunea de ***măsurare*** şi ***apreciere***, considerăm util ca aceşti termeni să fie cât mai precis conturați şi delimitați.

De aceea, pentru ca o acţiune să fie acceptată ca evaluativă, este necesară raportarea acesteia la un sistem de valori, la un cadru de referinţă *calitativ*, *implicit* sau *explicit*. Referenţialul valoric implică diferenţe valorice, după cum măsurarea înseamnă atribuirea de valori unor fapte şi realităţi observate.

În opinia noastră, *evaluarea activităţii manageriale reprezintă o acţiune de estimare valorică a unui proces/acţiune, cu scopul de a obţine informaţiile care să permită luarea unor decizii ulterioare, adică determinarea acelor elemente semnificative de calitate, prin raportare la un cadru de referinţă.*

Evaluatorul procesului/acţiunii manageriale are la îndemână mai multe modalităţi de abordare a evaluării, dar trebuie să ştie:

- ce evaluează?
- cum evaluează?
- care este criteriul în raport cu care se evaluează?

Obiectul evaluării procesului/acţiunii educaţional manageriale, poate avea următoarele ***forme***, judecate în funcţie de:

- obiectivul determinat (incluzând şi rezultatul produsului, randamentul);
- criterii determinate (care nu reprezintă un obiectiv de atins, judecând valoarea obiectului însuşi).

În calitate de manager educaţional, implicat adesea în activităţi de evaluare a personalului din unităţi de învăţământ, se constată faptul că, este necesară valorificarea maximală a tuturor resurselor de care dispunem, pentru îndeplinirea obiectivelor propuse, ţinând cont de criteriile determinate, în acest sens, şi anume:

- asigurarea oportunităţilor egale pentru întregul personal evaluat, fără discriminare de sex, religie, rasă, vârstă, statut marital;
- respectarea dreptului la informare a tuturor celor care urmează să fie evaluaţi;
- susţinerea dezvoltării profesionale pentru fiecare solicitant;
- asigurarea stimulentelor şi recompenselor cuvenite, funcţie de performanţele obţinute.

III.2. Managementul instruirii. Organizarea procesului de instruire

Analizând managementul activităţilor didactice în plan curricular, se pot deosebi cinci strategii bine delimitate: *explicativ-reproductivă, explicativ-intuitivă, algoritmico-euristică, euristico-algoritmică* şi a *metodelor participative*.

Deciziile cadrelor didactice în alegerea strategiei optime, rezultă din compararea obiectivelor din taxonomiile cognitive, afective şi psihomotrice, cu tipurile de inteligenţă sau cu diverse metode şi tehnici. În asemenea situaţii, măiestria profesorului trebuie susţinută de diagnoza psihologică, fiind necesară în acelaşi timp şi o colaborare directă, permanentă între profesor şi elev.

Noţiunea de *management al conţinuturilor* intervine când profesorul se află în postura de a coordona spaţiul, materialele, echipamente aferente, mişcarea şi aşezarea elevilor, precum şi materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu (Froyen, L. A.; Iverson, A. M., 1999).

Dintre aptitudinile manageriale ale unui proces instructiv, putem menţiona:

Managementul ritmului, care presupune modalitatea în care cadrul didactic îşi organizează activităţile, trebuind a respecta **caracterul continuu**, dar şi **moderarea timpului alocat activităţii.**

Caracterul continuu se poate respecta păstrând tipul de activitate iniţială (fără suspendări, întreruperi sau treceri bruşte la altfel de activităţi).

Moderarea timpului alocat activităţii poate presupune o expunere interesantă a cadrului didactic, captarea atenţiei prin demonstraţie, exemplificare, fluidizarea timpului destinat conţinutului obiectiv, folosirea temperată a resurselor materiale, prezentarea continuă a unei abordări.

Susţinerea activităţilor colective presupune aptitudinea cadrului didactic de a suscita şi întreţine atenţia colectivă pe toată durata unei lecţii. Aceasta se poate realiza prin diferite tehnici şi strategii, dintre care putem menţiona:

- Acordarea posibilităţii elevului de a se remarca prin activitate;
- Aplecarea cadrului didactic asupra problemelor fiecărui membru al grupului;
- Cercetarea potenţialelor modalităţi;
- O analiză a atitudinii cadrului didactic;
- Admiterea răspunsurilor corecte ale elevului şi oferirea de sugestii în cazul unor răspunsuri probabile;
- Aprecierile laudative şi remarcarea cauzelor acestora;
- Interesul manifestat de cadrul didactic în raport cu răspunsurile elevilor;
- Considerarea trăirilor afective ale elevilor;
- Strânsa relaţionare cu elevii;
- Preţuirea elevului.

Cadrul didactic trebuie să responsabilizeze fiecare elev, să-i creeze sarcini de lucru şi să dezvolte relaţionarea dintre elevi. Se va institui astfel, o predispoziţie naturală pentru aplecarea către necesităţile celorlalţi.

De asemenea, cadrul didactic trebuie să manifeste următoarele acţiuni:

- Diminuarea saturaţiei oferită de o temă (putând fi realizată prin diversitate şi antrenare);
- Recapitularea sarcinilor anterioare de lucru (aplicabilă şi eficientă îndeosebi în activităţile ludice);
- Captarea atenţiei prin folosirea unor metode active-participative (metode audio-video, antrenarea gesticii şi mimicii cadrului didactic, adaptarea exemplificării la cadrul intern al clasei de elevi);
- Îndrumarea către sarcinile individuale (prin expunerea unor metode cognitive, oferirea unui răgaz pentru a purcede la derularea activităţii în colectiv).
- Îndrumarea rezolvării temelor de lucru pentru acasă, dar şi a celor din cadrul clasei;
- Folosirea problematizării în actul educaţional;
- Respectarea efectului extensiv al abordării tematicii instructiv-educative;
- Menţinerea unui contact direct cu elevii;

- Stimularea capacității elevilor de a prezenta continuitate în desfășurarea propriei activități;
- Fixarea unor reguli interne ale clasei, prin care să fie interzis vorbitul în timpul activității didactice, fără acordul cadrului didactic şi fără să existe vreo legătură între intervenția elevului şi tema lecției. Fiind o activitate prohibită, cadrul didactic poate stabili şi sancțiuni fără efecte comportamentale negative;
- Stabilirea unui program în care elevii pot ridica mâna şi răspunde;
- Aprecierea cadrului didactic față de atenția acordată de către elevi, ca urmare a programului stabilit de acesta:
- Fixarea unor coordonate de evaluare, formative, juste, aşa încât, elevii să poată obține o notă maximă.

Tipuri de învățare în cadrul unui management eficient al clasei de elevi

Managementul clasei de elevi are în centrul preocupărilor sale, mai multe tipuri de învățare:

1. *Învățarea didactică propriu-zisă*, asimilarea cunoştințelor, formarea abilităților, dezvoltarea capacităților şi competențelor;
2. *Învățarea socio-relațională*, pe bază de model, formarea atitudinilor față de sine, față de alții, față de activitate, dezvoltarea comportamentelor sociale;
3. *Învățarea normativă a regulilor* şi normelor morale, şcolare, de grup.

Pentru dobândirea eficienței în procesul managerial al tuturor acestor tipuri de învățare, profesorii, în rolul lor de manageri, trebuie să cunoască (Iucu, 2006):

- Stadiul dezvoltării bio-psiho-sociale a elevilor (Piaget, Kohlberg, Erickson);
- Experiența cognitivă a elevilor (Gagne);
- Componenta motivațională a elevilor (Ausubel).

Mozaicul - Strategie eficientă de predare-învățare în cadrul tuturor ciclurilor de învățământ

Cadrul didactic trebuie să adopte anumite strategii de predare-învățare care să sprijine cu succes integrarea elevilor într-un alt ciclu de studii, pentru a asigura adaptarea şi succesul şcolar.

Am constatat că unii elevi se implică serios în propria formare-informare datorită interesului manifestat de părinți față de propria dezvoltare a copiilor, dar şi datorită motivării obiective pentru învățare. De asemenea, considerăm că, pentru a menține activă motivația pentru învățare, elevii trebuie formați să aibă o mare *deschidere către grup*, să li se stimuleze autonomia, să fie "învățați" să aibă legături permanente cu cei din jur, să fie încurajați să discute şi să ia decizii în cadrul grupului. Astfel, se pot elimina instabilitatea, anxietatea, dependența exagerată, hiperemotivitatea, incapacitatea de a colabora în rezolvarea unor probleme şi de a înlesni sarcini de lucru în diferite situații.

Mozaicul, numită şi "metoda grupurilor independente", este o strategie bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în acelaşi timp şi responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Utilizarea acestei metode presupune parcurgerea mai multor etape:

1. Pregătirea materialului de studiu;
2. Organizarea colectivului în echipe de învățare de 4-5 elevi;
3. Constituirea grupurilor de experți;
4. Faza discuțiilor în grupul de experți (raportul individual);
5. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare (raportul în echipă);
6. Evaluarea (demonstrația).

În derularea acestor etape de lucru, elevul trebuie să asculte activ comunicările colegilor, să fie capabili să expună ceea ce au învățat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăța şi pe colegii lor ceea ce au studiat. În încercarea de a exemplifica, am ales o lecție de istorie, din cadrul clasei a IV-a.

Pentru lecția ***Ştefan cel Mare, ctitor de mănăstiri***, se realizează o fişă-expert care conține patru subteme propuse şi care se oferă fiecărui grup. Se formează grupe de câte patru elevi, fiecărui elev atribuindu-i un număr de la 1 la 4. În constituirea grupelor, trebuie să se țină seama de faptul că unii elevi pot cunoaşte mai bine anumite aspect ale conținutului, dar toți au aceleaşi cunoştințe generale despre întregul subiect. Fiecare elev va avea ca sarcină, studierea subtemei corespunzătoare numărului său în mod independent.

Fişele-expert pot avea următorul conținut:

- ✓ Copilăria lui Ştefan - numerele 1;
- ✓ Obținerea tronului Moldovei- numerele 2;
- ✓ Politica internă şi externă – numerele 3;
- ✓ Ctitorii – numerele 4.

Elevii devin experți în problema dată. Cei cu numărul 1 din toate echipele de învățare formate, vor aprofunda subtema 1, cei cu numărul 2 vor studia subtema 2, etc.

Grupele de experți astfel formate, vor dezbate temele puse în discuție. Elevii trebuie pregătiți cu diverse materiale: portretul lui Ştefan, fragmente din legende şi povestiri istorice, citate din cronici, harta Moldovei, imagini cu ctitorii, etc. În faza discuțiilor în grupul de experți pot avea loc discuții pe baza datelor şi a materialelor puse la dispoziție, se pot adăuga elemente noi şi se poate stabili modalitatea în care noile cunoştințe vor fi transmise celorlalți membrii din echipa inițială.

Experții se întorc la echipa inițială unde transmit cunoştințele colegilor, reținând la rândul lor cunoştințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Grupele vor prezenta rezultatele întregii clase, iar la final, cadrul didactic poate intervene cu un rebus istoric.

Dintre cele mai importante puncte de plecare ale cadrului didactic în vederea obținerii unui management eficient, putem aminti:

- Cunoaşterea elevului în vederea alegerii unor strategii didactice adecvate, a îmbinării corespunzătoare a unor forme de activitate (frontal, pe grupe, individual), a utilizării unor strategii de diferențiere şi individualizare;
- Reliefarea dimensiunilor psiho-sociale ale clasei de elevi ca grup social;
- Adaptarea stilului didactic şi a strategiilor pe făgaşul formării unor orientări şi atitudini corecte, controlate, față de sine şi față de alții, bazate pe încredere reciprocă, echitate şi respect;
- Folosirea celor mai potrivite metode şi mijloace în vederea dezvoltării unor motive personale pozitive pentru învățare, ce pot reprezenta primii paşi în formarea unor motive sociale;
- Dozarea efortului şi volumului de timp prin alterarea activităților noi, cu activități recreative, prin interdisciplinaritate, pentru a evita aspectele obositoare, inhibitoare;

- Includerea elevilor într-un domeniu diversificat de activităţi, uneori independente, orientate spre rezolvarea sarcinilor personale şi şcolare, cu condiţia ca acţiunile educaţionale de dirijare şi control să constituie axele de sprijin ale activităţii didactice;
- Asigurarea unei colaborări permanente între şcoală şi familie prin informarea pedagogică a părinţilor şi continua coordonare a activităţii şcolii cu cea a familiei.

Munca independentă

Munca independentă este una din formele importante de activitate care contribuie la reuşita deplină a unui act educaţional. A lucra independent presupune deprinderea de a gândi independent, de a orienta şi concentra atenţia în diferite activităţi, de a rezolva independent anumite sarcini.

În stabilirea sarcinilor muncii independente, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere că îndeplinirea acestora de către fiecare elev din clasă, trebuie să concorde cu ritmul său propriu. Aceasta nu înseamnă individualizarea tuturor temelor pentru fiecare elev sau pentru grupuri de elevi, ci stabilirea unei teme de bază, care fiind pe măsura elevului mijlociu, poate fi efectuată de toţi elevii.

Munca independentă de orice fel urmăreşte să provoace o activitate intensă a gândirii, să dezvolte aptitudinile elevilor. Folosirea unui gen uniform de teme şi metode duce la dispariţia interesului şi la formarea unilaterală a deprinderilor. Trebuie să se pornească de la un anumit gen de muncă pentru fiecare obiect, complicându-l şi variindu-l treptat, în funcţie de posibilităţile elevilor, dându-i un caracter creator din ce în ce mai independent.

Metoda observaţiei - metodă utilizată în cunoaşterea elevului

Una dintre metodele cele mai vechi şi mai frecvent utilizate în cunoaşterea elevului, în toate stadiile educaţionale, este *observarea* conduitei sale. A observa înseamnă a urmări din exterior sistematic, manifestări comportamentale semnificative ale elevului, în ideea că în aceste manifestări se dezvăluie motivaţii, atitudini, interese, capacităţi, diverse alte trăsături de personalitate. Putem astfel să deducem, pe bază de inferenţe, anumite caracteristici ale inteligenţei elevilor, pornind de la observarea modului cum răspund la anumite sarcini de raţionament, cum rezolvă anumite probleme.

Metoda observației se poate aplica în cadrul clasei de elevi la diferite discipline de învățământ, în afara clasei, la activități extracurriculare, adunări şi şedințe cu părinții, vizite în familiile elevilor.

Convorbirile individuale cu elevii şi cele colective pot furniza aspecte interesante în legătură cu faptele mai importante din viața clasei, privind învățătura, raporturile dintre colegi, interesele lor, modul de folosire a timpului liber, sugestii pentru activitatea fiecărui elev.

Anchetele, ca şi convorbirile individuale sau colective, pot furniza date semnificative cu privire la comportamentul elevilor, a aportului părinților în educația elevilor.

Utilitatea metodei observației se poate remarca şi datorită faptului că doar evaluarea scrisă sau orală poate furniza date parțiale în legătură cu implicarea elevilor în anumite sarcini de lucru. Observarea permite o urmărire intenționată şi o înregistrare exactă a diferitelor atitudini ale elevilor, ca şi comportament situațional al acestora.

CAPITOLUL IV GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ

Un cadru didactic ştie multe despre fiecare din elevii săi, dar descoperă adevărata lor personalitate numai atunci când îşi propune să se ocupe în mod special de fiecare, organizat şi sistematic. Adevărata analiză comportamentală a unui elev se poate face, atunci când acesta se consideră liber, când crede că nimeni nu îl observă şi dă frâu liber impulsurilor sale interioare. Acelea sunt momentele de adevăr care îl caracterizează cel mai bine. Astfel de ocazii se pot ivi în pauze, în excursii, în drumul spre casă, pe terenul de joacă, etc. Iată de ce este necesar să fim şi acolo pentru ca diagnosticul nostru să fie cât se poate de real. Atunci când, în astfel de situații se constată abateri, îndreptarea lor trebuie să se facă prin discuții directe, iar la nevoie, împreună cu familia, după ce aceasta a luat cunoştință de ele.

Situațiile de criză constituie o componentă naturală a oricărei clase funcționale, ele nefiind neapărat un semn al apariției de probleme întâlnite în managementul şcolar. Acestea pot conduce deseori la disconfort, suscitând în rândul membrilor clasei stări emotionale de retragere sau de atac (Johnson, 2006).

În interiorul unei clase de elevi pot apărea numeroase situații de criză de-a lungul unui semestru, an şcolar sau ciclu de studii, ce pot varia în funcție de perioada pe care o parcurgem. Actualmente, pot fi redate cu titlu de exemplu, situații de criză de genul consumului de etnobotanice ori emigrația părinților în căutarea unui loc de muncă, etc., situații nemaiîntâlnite în urmă cu câteva decenii, ori chiar cu câțiva ani. Astfel, ne-am oprit atenția asupra celor mai frecvente dintre acestea, fără a crea un aspect limitativ, cum ar fi: *oboseala, suprasolicitarea, declasarea climatului educațional, abandonul şcolar, absenteismul, emigrarea părinților în căutarea unui loc de muncă, frauda, dependența de calculator, consumul de etnobotanice, conflict şi negociere în clasa de elevi, lipsa de motivare a clasei, teama față de formele de testare.*

În fața acestor situații, cadrul didactic trebuie să facă uz de aptitudinile manageriale şi să sublinieze importanța cooperării dintre numeroşi factori externi şi interni, în vederea *combaterii*

acestor fenomene sau, în ultimă instanţă, a *soluţionării prompte*. Este bine de ştiut că fiecare situaţie de criză are o anumită specificitate, prezentând atât un grad de pericol abstract, cât şi unul concret, în raport cu împrejurările faptice care au precedat constatarea existenţei acelei situaţii. Am afirmat că profesorul trebuie să facă uz de aptitudinile manageriale, însă opinăm că nu s-a reţinut o *tipologie* a intervenţiei cadrului didactic, adică fiecare profesor intervine în sens propriu şi în conformitate cu situaţia dată.

IV.1. Consecinţe negative ale desfăşurării activităţii didactice sub stres

Criza economică actuală afectează numeroase unităţi şcolare la nivel naţional. S-a constatat că, atât mediul familial, cât şi cel şcolar suportă consecinţele unui factor de supraîncărcare, denumit ***stres***. În încercarea de a defini stresul, am putea afirma că acesta reprezintă un *rezultat impropriu al organismului la anumite provocări, o tensiune mecanică asupra organismului*. Aşadar, stresul semnifică rezultatul, răspunsul unui organism la o situaţie dată şi *nu solicitarea respectivă este stresantă*. În consecinţă, totul se raportează la organism în sensul că ceea ce pare stresant pentru o persoană, o alta ar putea să o perceapă ca pe un lucru extrem de facil. Se poate afirma că modalităţile în care se pot înfăţişa factorii determinanţi sunt extrem de variaţi.

Deseori, atunci când anumiţi elevi sau cadre didactice sunt stresaţi, ori stresate, tind a se detaşa de cei din jurul lor. În această situaţie, ar fi binevenită organizarea unor activităţi de relaxare (de exemplu, joc de tenis, bowling, dotarea unei şcoli cu biciclete pentru plimbări, etc.), care permit atât personalului, cât şi elevilor să se relaxeze şi să se bucure de o zi de şcoală asemenea, ca în afara ei.

O altă modalitate de flexibilitate a profesorilor în ceea ce priveşte evitarea supraîncărcării elevilor, preîntâminând stresul, constă în *capacitatea de a prioritiza 2-3 sarcini de lucru majore*, astfel încât elevii să se concentreze doar asupra acestora şi nu trasarea cât mai multor teme, fără a realiza niciuna dintre ele în mod corespunzător.

Parteneriatul cadrelor didactice, poate reprezenta o posibilitate optimă a profesorilor de a se concentra pe actul de predare, planificare şi rezolvare de probleme centrat pe competenţe. Presupune munca în echipă, împărţind lucrul pe grupe, în funcţie de nevoile de învăţare sau comportamentale (Frunză, 2003). Se mai pot constitui echipe ale cadrelor didactice (în a căror componenţă ar trebui să existe şi un psiholog) în vederea colaborării pe anumite teme, pentru a planifica soluţionarea unor probleme specifice sau a îmbunătăţi anumite iniţiative. Astfel, s-ar identifica precoce problemele care ar putea afecta elevii.

Mediul familial este afectat de acest fenomen, datorită instabilităţii veniturilor lunare, şomajului, elevii venind la şcoală cu nevoi mari, social-emoţionale sau chiar cu probleme comportamentale. Pe de altă parte, *mediul instituţional educaţional* resimte consecinţele stresului datorită bugetelor şcolare diminuate ori inexistente, personalului didactic şi auxiliar redus şi cerinţelor tot mai exigente din partea sistemului de învăţământ în ansamblul său. Un exemplu în acest sens îl constituie actul de predare tot mai apăsător, datorită faptului că profesorul este ţinut la realizarea cât mai multor sarcini didactice, însoţite de o pregătire profesională foarte bună, obţinerea cât mai multor calificări, de altfel costisitoare, în condiţiile în care nevoile elevilor sunt din ce în ce mai crescânde, iar venitul său lunar este minim. Într-o atare situaţie este indicat să se evite comparaţiile dintre două situaţii stresante, tocmai pentru a preîntâmpina generalizarea acestui fenomen în rândurile tuturor cadrelor didactice şi a elevilor.

Un element important în descongestionarea activităţilor didactice stresante, îl constituie *acordarea de sprijin emoţional profesorilor*, în sensul că disponibilitatea de a asculta, de a asigura mentori, de a furniza un feedback pozitiv, sau de a aprecia rezultatele pozitive ale unui profesor, confirmă calitatea şi aprecierea unui cadru didactic.

Un alt factor important este reprezentat de *coerenţa educaţională*, ce promovează un sentiment de siguranţă. În componenţa acestuia se înscriu acordarea de suport fizic necesar, de asigurare a unui psiholog şcolar pentru recomandarea unor programe de predare-învăţare specifice în cazul existenţei unor elevi cu dificultăţi diverse.

De asemenea, *aşteptările comportamentale* trebuie să rămână consecvente în cadrul unei clase de elevi sau al unui grup de elevi. Se impune sporirea atenţiei asupra unor modele

comportamentale pozitive pe care le menţine un mediu şcolar, determinând un sentiment de siguranţă atât în rândul profesorilor, cât şi a elevilor (Cosmovici, A.; Iacob, L., 2008).

Gestionarea unor modele comportamentale în cadrul unor clase cu un număr mare de elevi, este o dificultate a cadrelor didactice. În acest caz, un rol important îi revine atât *psihologului*, care are menirea de a oferi consultanţă şi stabilire a unui plan de management eficient al clasei, cât şi profesorului care face eforturi de a menţine un management optim la nivelul clasei. Între strategiile folosite de profesor, se înscriu:

- Folosirea unor tehnici variate de predare pentru a implica toţi elevii în oferirea de răspunsuri (de exemplu, metode auditive, vizuale şi kinestezice);
- Folosirea unor exemple din viaţa cotidiană;
- Folosirea în exemplificare a unor domenii de interes major pentru specificul vârstei elevilor;
- Buna gestionare a timpului, între activităţile de promovare şi cele angajatoare ale elevilor;
- Oferirea posibilităţilor elevilor de a alege între mai multe subiecte de discuţie sau mai multe tipuri de sarcini (conferind astfel un sentiment de control, de decizie);
- Existenţa sentimentului de siguranţă în rândul profesorilor că temele de lucru date elevilor contribuie la dezvoltarea abilităţilor acestora;
- Coroborarea temelor de discuţie şi a sarcinilor de lucru cu evenimentele actuale pe care ţara noastră le tranzitează, subliniind astfel, capacitatea de perseverenţă şi dezvoltare, în pofida crizelor înregistrate.

IV.2.Detectorul de probleme

"*Inteligența emoțională în educația copiilor*" (Maurice J. Elias; Steven E. Tobias; Brian S. Friedlander, 2007), prezintă o fişă pe care o pot completa elevii atunci când se confruntă cu un conflict. Înainte de a veni la cadrul didactic, ei răspund la întrebări şi astfel vor începe să se gândească cum să rezolve problema. Făcând consecvent acest lucru, ei vor renunța treptat la lamentare, fiind încurajați să găsească un alt mod de a reacționa la probleme, frustrări sau dezamăgiri.

Formular

Nume:……. Data……..

Unde erați?

Ce s-a întâmplat?

Cine a mai fost implicat?

Ce ai făcut?

Ce au făcut ceilalți?

Cum te-ai simțit? Cum s-au simțit ceilalți?

Cum crezi că te-ai purtat?

prost	**nu prea bine**	**binișor**	**bine**	**grozav**

Cât ai fost de supărat?

îngrozitor	foarte supărat	supărat,dar nu foarte tare	puțin supărat	deloc

Ce alte lucruri ai fi putut să faci?

Ce poți face acum ca să rezolvi problema sau pentru ca ea să nu mai apară în viitor?

Completarea acestui formular permite rezolvarea imediată a conflictului. Durând câteva minute, elevul se calmează şi devine mai receptiv la discuțiile despre problemă. Dintr-un astfel de formular, putem desprinde şi *nivelul de inteligență emoțională* al copilului respectiv. Este conştient de sentimentele lui, capabil să-şi exprime problema şi să spună ce a făcut pentru a o rezolva? Uneori îi poate lipsi capacitatea de a se autoevalua corect, sau poate îi este greu să găsească soluții eficiente dar discutând împreună problema, el se poate corecta. Cerând elevului să completeze detectorul de probleme, cadrul didactic poate să-l "descifreze" mai bine, ceea ce îi va permite să facă ce trebuie pentru a ajuta elevul să-şi formeze aptitudinile de care are nevoie.

IV.3. Consecințe ale unui management defectuos

Pentru a avea o eficiență maximă în activitatea instructiv-educativă, profesorul trebuie să-şi cunoască foarte bine clasa, dar şi elevii luați individual. Atât din perspectivă managerial, cât şi din cea didactică este necesară cunoaşterea colectivului de elevi şi a fiecărui elev în parte. Fiecare clasă reprezintă o organizație dinamică şi o structură specifică. Universul clasei este un câmp dinamic în care se desfăşoară jocul unor forțe multiple: atracție, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, pretenții, stimă.

Cadrele didactice au misiunea de a asigura o parte semnificativă a educației copiilor şi a pregătirii intelectuale pentru fiecare nouă generație, aşa încât acestea să poată face față provocării de viitor. O astfel de activitate ar trebui să beneficieze de un statut aparte, de respect şi de remunerație adecvată în orice societate, însă acest lucru nu se întâmplă totdeauna (în timp ce cadrele didactice din unele țări se bucură salarii mari şi condiții de lucru confortabil, în alte țări, activitatea didactică înseamnă prestarea unei munci în scopul de a supraviețui).

Deseori, încălcarea regulilor de către elevi, este motivată de *dorința de atenție*. Este important pentru fiecare manager al clasei de elevi să cunoască modul de abordare şi de corectare a oricărui comportament inacceptabil (Muster, 1989).

Numeroase stări tensionate, considerate a fi stări de criză în relaţia profesor-elev, au ca punct de debut, nerespectarea principiilor existente în şcoală. Ca urmare, se impun anumite măsuri cu caracter coercitiv adoptate de către profesor, astfel:

a) fiecare cadru didactic trebuie să stabilească începutul fiecărei colaborări cu clasa de elevi, principiile, regulile ce vor trebui respectate, precum şi măsurile ce vor fi adoptate în situaţia încălcării acestora;

b) să stimuleze şi să facă cunoscut orice comportament admirabil;

c) să acţioneze în caz de nerespectare a vreunei reguli, făcând cunoscută orice abatere săvârşită;

d) să favorizeze un climat conciliant, colaborativ cu cel care nu a respectat regula impusă;

e) să încerce să identifice cauzele nerespectării regulilor;

f) să aplice o sancţiune doar în măsura în care comportamentul transgresiv stăruie şi nu se întrevede nicio altă soluţie de remediere;

g) sancţiunea trebuie să succeadă actul de nerespectare a regulii. În caz contrar, trecerea unei perioade mai mari de la acest moment şi până la aplicarea unei sancţiuni, însemnând pierderea justificării coerciţiei.

h) aplicarea sancţiunii trebuie să fie personală, realizată în mod just, cu calm, direct proporţionată cu actul de nerespectare a regulii;

i) aplicarea sancţiunii trebuie să fie coroborată cu o discuţie asupra împrejurărilor în care a fost săvârşit actul de încălcare, asupra principiilor nerespectate, dar şi a consecinţelor următoare în caz de repetabilitate;

j) sancţiunea trebuie aleasă cu grijă, astfel încât să nu îi fie adusă nicio ofensă elevului.

- **Oboseala**

Oboseala se caracterizează prin inhibiţia funcţiilor psihice şi reducerea percepţiilor senzoriale. Astfel, se diminuează reacţiile la stimulii auditivi şi vizuali, elevul devenind instabil. Este explicabilă fiziologic şi nervos şi poate fi obiectivă sau subiectivă (plictiseala), obişnuită sau cronicizată, primară sau secundară, locală sau totală.

Oboseala poate rezulta din stilul de viaţă al fiecărui elev, din starea fizică sau starea psihologică. Mai mult decât atât, originea sa poate fi singulară sau datorată unei imixtiuni de lucruri. Indiferent de situaţie, oboseala se poate semnala ori de câte ori elevul nu pare a fi atent la subiectul adus în discuţie. Oboseala elevului poate înceta după relaxare, sau acesta poate continua din cauza unei stări mai grave, cum ar fi o problemă medicală.

Oboseala se poate datora şi faptului că elevii încearcă să rezolve prea mult într-o perioadă scurtă de timp, cum ar fi temele pentru acasă. Fenomenul de oboseală se accentuează în perioada examenelor şi a lucrărilor de control, la sfârşitul săptămânii, la sfârşitul semestrelor şi la sfârşitul anului şcolar. Din moment ce elevii au deseori programul încărcat cu activităţi didactice, alte activităţi precum diferite tipuri de socializare, alimentaţia sau manipularea psihologică vor suprasolicita ziua, determinând chiar epuizarea.

Pentru a preveni această situaţie de criză, *managerul clasei trebuie să creeze un program flexibil*, în funcţie de care elevul să-şi poată planifica şi activităţi extracurriculare în timpul unei zile. Programul va trebui să fie diferit pe tot parcursul săptămânii, cu respectarea unor pauze frecvente în timpul sesiunilor de teme, şi să conţină câteva minute de relaxare după fiecare 60 minute de curs. Odihna nu trebuie înţeleasă ca lipsă a oricărei activităţi, ci, ca o formă de odihnă activă prin plimbări în aer liber, prin pauze din timpul liber, activităţi libere la alegere (joc, gimnastică, sport, lecturi atractive, concerte, teatru, expoziţii, filme).

Elementele de joc, îndeosebi în cadrul ciclului primar de studii, încorporate în lecţii, pot garanta captarea atenţiei elevilor pe tot parcursul activităţilor didactice, pot înlătura plictiseala, oboseala. *Jocul* este şi un mijloc eficient de educaţie care disciplinează fără constrângere pe jucător, atât sub aspectul desfăşurării acţiunilor obiective, cât şi sub raportul comportamentului social.

Disciplina "*Consiliere şi orientare*" vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale fiecărui elev şi anume: cunoaşterea de sine, dezvoltarea personală, relaţionarea interpersonală, deprinderea unor tehnici de învăţare eficientă, dezvoltarea capacităţii de a lua decizii şi a rezolva probleme, formarea unui stil de viaţă sănătos. În cadrul acestor ore, elevii pot afla părerile celorlalţi, completându-şi imaginea despre sine. Un rol important îl pot avea succesele şi eşecurile trăite de elevi în acţiunile lor (Joiţa, 1994).

- **Suprasolicitarea**

O altă situaţie de criză cu care se confruntă elevii este *suprasolicitarea*. Aceasta se datorează de regulă, mai multor forme de stres, cum ar fi presiunea pentru a obţine note bune, dorinţa de a realiza cât mai multe dintre responsabilităţile cu care a fost însărcinat, luarea unei decizii cu privire la alegerea carierei viitoare (specifică îndeosebi anilor terminali), dar şi datorită unei varietăţi de noi relaţii interpersonale aflate în stadiul de dezvoltare (Cerghit, 2001). Formele cele mai uşoare de stres, pot fi uneori benefice, în sensul că pot servi pentru a motiva şi a stimula activitatea elevului, iar pe cale de consecinţă, pot determina atingerea performanţei. Însă, atunci când nivelul de stres devine ridicat, poate duce la afecţiunea numită *suprasolicitare*.

Ca şi factori cauzatori de suprasolicitare (Neculau, 2001), putem menţiona:

a) Factori dependenţi de elev

În cadrul acestei categorii de factori, fac parte:

- deficienţe senzoriale şi tulburări de personalitate;
- starea de sanatate precară a unor elevi, deficienţe în dezvoltarea fizică a elevilor;
- deficienţe în maturizarea psihoafectivă; lipsa interesului şi motivaţiei pentru învăţare;
- lipsa caracterului continuu şi ritmic în pregătirea lecţiilor, determinând suplimentarea eforturilor în timpul lucrărilor, tezelor şi examenelor;
- lipsa unor tehnici de muncă independente; existenţa unor absenţe prelungite;
- distanţa mare între şcoală şi domiciliu;
- deficienţe ale transportului în comun;
- dificultăţi de adaptare a copiilor dezavantajaţi de mediul de provenienţă şi de nivelul socio-cultural şi material al familiei la cerinţele şcolii;

- dificultăți de înțelegere şi exprimare, ca urmare a folosirii în mediul familial a unei alte limbi decât limba română;
- nerespectarea unui program de somn şi a orelor de masă aferente particularităților de vârstă ale elevilor;

b) Factori dependenți de cadrul didactic

Cadrul didactic poate contribui la suprasolicitarea elevilor din prisma următoarelor aspecte:

- dificultăți în procesul de transmitere a informațiilor de către unele cadre didactice;
- dozarea defectuoasă a conținutului programelor şi manualelor scolare;
- suprasolicitarea elevilor cu teme pentru casă;
- orare întocmite necorespunzător, instabile;
- încălcarea duratei orelor de curs şi a pauzelor;
- schimbarea/înlocuirea unor ore în învățământul primar;
- acordarea fără temei a meditațiilor şi consultațiilor;
- suprasolicitarea elevilor cu informații complexe în afara prevederilor programei;
- echilibrul emoțional deficitar al cadrelor didactice;
- starea de sănătate psihofizică a cadrelor didactice;
- încălcarea de către cadrele didactice a discrepanțelor dintre elevi (ex. proveniență socio-familială).

c) Factori dependenți de cadrul organizatoric şi administrativ al şcolii

Cadrul organizatoric şi administrativ al şcolii, poate determina suprasolicitarea elevilor prin următoarele modalități:

- corelarea defectuoasă între programe şcolare ale diferitelor discipline, între programe şi manual;
- corelarea defectuoasă între programele şi manualele din învățământul primar şi cel gimnazial sau liceal;
- frecventarea facultativă a învățământului preşcolar;

- examinarea medicală superficială a elevilor la intrarea într-un nou ciclu de studii, permițând înscrierea unor elevi imaturi pentru actul educațional sau cu deficiențe fizice, urmată apoi de promovabilitatea acestora;
- structurarea necorespunzătoare a anului şcolar (inegalitatea semestrelor şi a vacanțelor).

d) Factori dependenți de mediul socio-familial

Mediul socio-familial devine factor de suprasolicitare a elevilor, în următoarele situații:

- lipsa de preocupare din partea unor familii pentru educația propriilor copii;
- lipsa de preocupare din partea unor familii pentru organizarea unui program de viață şi de activități organizate;
- lipsa de importanță a unui examen, întărită chiar de către părinți;
- lipsa de interes a unor familii pentru organizarea timpului liber al copiilor;
- nivel ireal de aspirații şi solicitări din partea unor familii în raport cu vârsta, interesele şi posibilitățile intelective ale copiilor (limbi străine, balet, studierea la un instrument muzical, practicarea unor sporturi, deseori cumulate);
- pretențiile nejustificate ale părinților față de copil;

Familia va trebui să contribuie în mod pozitiv la minimalizarea stărilor tensionate ale copilului prin crearea unui climat calm la sosirea sa acasă, a unei atitudini încurajatoare, susținerea şi stimularea la învățare şi crearea unor condiții optime de studiu. Totodată, părinții sunt cei care trebuie să-i recomande elevului să facă pauze între activitățile de studiu şi să-i faciliteze desfăşurarea unor activități care îi fac placere.

- **Declasarea climatului educațional**

Climatul educațional la nivelul unei clase de elevi include mai mulți factori, cum ar fi, stările subiective din realitatea clasei, comportamentele şi relațiile stabilite între elevi, ori între elevi şi profesor în desfăşurarea lecțiilor (Ulrich, 2000). Climatului educațional poate face trimitere către starea afectivă a clasei, fiind rezultatul unor relații interumane atât la nivel formal, cât şi informal. Acesta poate fi *pozitiv* sau *negativ*, cu rol de stimulare sau nemotivant, putând genera stagnarea dezvoltării sale în detrimentul elevilor. Climatul educațional pozitiv poate avea

un rol activ în învățarea colaborativă, iar managerul clasei ar trebui să susțină fără echivoc aceasta, întrucât ea se poate realiza şi în afara sălilor de curs, stimulând totodată dezvoltarea relațiilor de încredere între membrii clasei. Climatul educațional poate *promova* sau *complica* capacitatea elevilor de a învăța. Astfel, performanțele elevilor pot fi afectate în sens negativ, datorită unui climat educațional defectuos în timpul orelor de curs.

Declasarea climatului educațional poate apărea datorită comportamentelor negative, a slabei lor preveniri şi combateri, a neconştientizării şi nerespectării normelor la nivelul clasei.

În situația reținerii unui management deficitar la nivelul unei clase de elevi, climatul educațional tinde să devină "învins" de impasibilitate, apatie şi acțiuni mecanice exercitate de către elevi. Astfel, putem afirma că îşi găsesc în cauză, eficacitate doi termeni şi anume, *antecedentul* şi *consecventul*. *Antecedentul situațiilor de criză* poate fi managementul defectuos, iar *consecventul managementului defectuos*, situațiile de criză.

În caz contrar, cand se reține un management optim, climatul educațional determină în rândul elevilor dezinvoltură, satisfacții personale, sporirea atenției către acțiuni solicitante şi teme de lucru fireşti (Nicola, 1993).

- **Abandonul şcolar**

Fenomenul de *abandon şcolar* este definit ca fiind acțiunea prin care elevii îşi încetează studiile înainte de sfârşitul anului şcolar, *nemotivat*, semnifică acțiunea prin care elevii părăsesc sistemul educativ, anterior obținerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete ori anterior încheierii ciclului de studii început.

Cauzele acestui fenomen sunt numeroase, însă dintre acestea, putem menționa:

- cauze psiho-pedagogice;
- cauze economice;
- cauze socio-culturale;
- cauze religioase.

Deşi cele mai semnificative cauze abandonului şcolar sunt cele economice, ori socio-culturale, o atenție sporită trebuie să fie acordată şi cauzelor psiho-pedagogice, în sensul că, profesorul este cel care poate gestiona, asemenea familiei, acțiunea de prevenție. Astfel, o

intervenție promptă, oportună şi *eficace* a cadrului didactic la nivelul factorilor de risc – individuali, familiali, şcolari, poate reprezenta o modalitate de prevenție a abandonului şcolar.

Totodată, *instituirea unui program de identificare şi dezvoltare a competențelor cadrelor didactice* dar şi *aplicarea unor metode strategice* de descoperire a cauzelor favorizatoare de abandon şcolar la nivelul întregii unități şcolare de proveniență, poate constitui atât prevenția cât şi soluționarea consecințelor acestui fenomen.

Dintre obiectivele de prevenție a abandonului şcolar, putem menționa antrenarea implicării *sistemului familial* în reabilitarea şcolară şi socială a elevului cu risc de abandon şcolar, *a comunității locale* dar şi a *organizațiilor non-guvernamentale*.

- **Absenteismul**

Însemnătatea valorilor sociale, educaționale, poate fi uneori transmisă deficitar de către părinții înşişi, aceştia încurajând atitudinea pasivă a copiilor față de şcoală. *Absenteismul şcolar* reprezintă aşadar, o *problemă socială, o caracteristică socio-culturală a mediului din care provine elevul*, dar şi o formă lipsită de respect, interes, motivație şi încredere în educația şcolară.

Profesorul, în activitatea de prevenție, poate adopta sisteme de evaluare care acordă puncte pentru participarea la oră şi efortul depus de elevi. Ca să încurajeze participarea la oră, profesorul poate întâmpina elevii la uşă, salutându-i pe fiecare în parte, pe măsură ce aceştia intră în clasă. Lecția va debuta imediat după începutul orei. Elevii trebuie să fie înştiințați asupra măsurilor ce vor fi luate când întârzierea devine obicei.

- **Emigrarea părinților în căutarea unui loc de muncă**

Activitatea şcolară a elevilor este afectată din ce în ce mai mult de emigrarea părinților în căutarea unui loc de muncă. Într-o atare situație, elevii care *fie îşi urmează părinții* (caz în care se poate înregistra chiar şi abandonul şcolar, întrucât nu există garanția urmării cursurilor în țara de emigrare), fie *sunt lăsați în grija unor rude,* care nu conferă atenția cuvenită situației şcolare a copiilor. Însă, pornind de la cauzele emigrării, înşişi părinții pot fi cei care încurajează copii la adoptarea unei stări de pasivitate față de şcoală, întrucât la absolvire, nu există garanția asigurării unui loc de muncă. declasând astfel prioritatea educațională în favoarea absenteismului ori abandonului şcolar.

Elevii pot fi lăsați în grija bunicilor sau a celuilalt părinte, încă din primul an de şcoală. Daca se constată astfel de cazuri, cadrul didactic nu poate interveni major şi nu se poate substitui părintelui totalmente, însă *îi poate încuraja pe elevi* să corespondeze măcar cu părinții lor, să comunice prin orice mijloace deţin (telefon, internet), să le împărtăşească momente din viața lor şcolară, să trimită şi să ceară fotografii. În acest sens, cadrului didactic i se pot alătura bunici responsabili care se interesează de nepoți şi/sau nu se pricep îndeajuns să îi ajute la teme.

- **Frauda**

Pentru evitarea acestei probleme, elevii trebuie să deprindă tehnicile minimale de lucru în grup, de dozare a timpului. Profesorul trebuie să fie atent pentru că frauda poate interveni în orice moment şi trebuie să monitorizeze clasa pentru evitarea acestui fapt (securizarea testelor, aranjamentul scaunelor, eliberarea mesei şi a spațiului din jurul acesteia de orice materiale, păstrarea contactului vizual cu clasa, deplasarea prin clasă).

Elevii trebuie învățați să-şi recunoască greşelile, să le depisteze şi să le corecteze şi pe cele ale colegilor lor, să cedeze în fața adevărului, dar să se apere când au dreptate. Cadrul didactic are sarcina de a forma personalități puternice, prin descurajarea fraudei şi a oricăror modalități de a obține note nejustificat, de a-i determina pe elevi să nu accepte umilința sau compromisul, de a-i învăța pe elevi să fie toleranți atunci când situația o impune.

- **Dependența de calculator**

Deşi calculatorul este necesar în multe activități desfăşurate acasă, sau la şcoală, folosirea lui excesivă poate avea efecte negative. Astfel, dependența de computer este semnalată de tot mai mulți profesori şi părinți. La întrebări de genul, *preferi să te joci pe internet decât să te întalneşti cu prietenii tăi, să petreci timp cu familia sau să te joci afară?; sari peste mese pentru a avea mai mult timp pentru jocurile online?; ți se întâmplă să nu te poți concentra la teme şi să nu înțelegi lecțiile mai des decât înainte?; preferi să te joci până târziu la calculator, adormi greu şi apoi ai somn agitat şi cosmaruri?,* mulți elevi ar răspunde afirmativ.

Toate acestea pot fi semne ale dependenței de calculator, o situație tot mai des întâlnită şi pentru care e bine să fie pregatiți atât părinții, cât şi profesorii. Efectele petrecerii unui timp tot mai îndelungat accesând internetul, pot fi anxietate, depresie, izolare, comportament agresiv față de cei apropiați, colegi, profesori, probleme de adaptare şi socializare, scăderea capacității de

concentrare, tulburări alimentare şi ale somnului. De asemenea, pot urma şi probleme medicale, cum sunt durerile de cap şi de ochi, amețeală, dureri de stomac.

Foarte importantă în acest caz este ***prevenția***. Atunci când părinții cumpără calculatorul, trebuie să impună copilului anumite reguli de respectat în folosirea lui.

De asemenea, profesorul poate încuraja elevul la alte modalități plăcute de petrecere a timpului liber, de relaxare, mergând cu familia sau cu colegii în excursii, chiar şi numai pentru o zi, întâlniri cu prietenii, ieşirea la joacă afară, într-un parc, cu bicicleta sau rolele etc.

- **Consumul de etnobotanice**

Pentru a preveni această situație de criză, cadrul didactic trebuie să întreprindă diferite măsuri, cum ar fi:

- să încurajeze activitățile desfăşurate de organizații nonguvernametale implicate în prevenția consumului de etnobotanice;

- să coopereze cu părinții dar şi cu organizații, fundații, asociații ale căror scopuri privesc drepturile copilului, ale omului;

- să promoveze informarea şi educarea în raport cu consumul de etnobotanice, dar şi cu consecințele acestuia;

- să susțină acțiuni şi inițiative ale tinerilor şi copiilor, în vederea înțelegerii scopului prevenției consumului de etnobotanice;

- să sprijine diferite organisme în derularea de programe prevăzute în strategiile naționale şi internaționale împotriva consumului de tutun, alcool, etnobotanice;

- să organizeze spectacole ca alternative la consumul de etnobotanice, ori să organizeze acțiuni de informare la nivelul şcolii privind consumul de etnobotanice;

- să sprijine înființarea şi funcționarea în cadrul şcolii a unor aşezăminte specializate în consilierea, reabilitarea şi resocializarea dependenților de etnobotanice, ori tutun (psihologul şcolar poate avea un aport însemnat în acest sens);

- să imprime tinerilor spiritul respingerii ofertei de etnobotanice şi să consolideze un climat şcolar, educațional de dezaprobare a consumului de etnobotanice.

- **Conflict şi negociere în clasa de elevi**

Relaţiile dintre oameni, dintre oameni şi mediile organizaţionale ale vieţii sociale generează atât situaţii de stimulare, motivaţie şi satisfacţie cât şi situaţii conflictual-tensionale. Conflictul apare *"nu numai în viaţa socială, ci peste tot unde există viaţă.....Schimbarea şi conflictul sunt egal universal în societate"* (Zlate, 2007). Până la un punct, conflictele se asociază cu efecte pozitive, favorabile bunului mers al activităţilor organizaţionale.

Organizaţiile, prin conducătorii lor, trebuie să propună modalităţi de suscitare, chiar de perpetuare a unor conflicte, dar şi modalităţi de ameliorare, soluţionare a altora. O astfel de modalitate este negocierea (Vlăsceanu, 2003).

M. Zlate descrie şi defineşte conflictul din trei perspective: sociologică, psihosocială şi psihoindividuală. Conflictul social este văzut ca un factor important de socializare la nivel colectiv, ce îndeplineşte următoarele funcţii:

- este un factor de inovare şi schimbare socială, conduce la apariţia unor noi forme sociale de unificare şi integrare;
- contribuie la creşterea şi întărirea coeziunii sociale a grupurilor aflate în conflict;
- duce la apropierea celor aflaţi în conflict, prin elaborarea unor noi norme, regului, legi care le întăresc sau le anulează pe cele vechi;
- stabileşte şi menţine un echilibru al puterii, fiind uneori singura posibilitate pentru adversari de a-şi testa propriile forţe.

Aspecte pozitive ale conflictului, sunt următoarele (Iucu, 2006):

- Permite expunerea direct a problemelor şi face accesibilă discuţia;
- Poate conduce la soluţii şi la rezultate mai bune pentru toţi;
- Intensifică gradul de comunicare interpersonală şi stimulează o mai mare înţelegere reciprocă;
- Oferă sprijin de explorare şi de găsire a soluţiilor creative;
- Descătuşează emoţii latent;
- Poate fi sursă de distracţii.

Prin nerezolvare, un conflict poate genera o criză, efect al unei acumulări tensionale, generatoare de stres şi de periculozitate în raport cu climatul educativ de la nivelul clasei, dar chiar şi cu integritatea fizică sau psihică a actorilor actului educaţional. Se impune nu doar rezolvarea acetor situaţii de criză, ci şi prevenirea lor. Aşadar, cadrele didactice sunt cele care joacă rolul de arbitru şi mediator atât în procesul de instruire-educare, cât şi al conflictelor care astăzi sunt din ce în ce mai frecvente în mediul educaţional. Pentru a eficientiza activitatea şcolară, profesorul trebuie să apeleze la câteva măsuri, cum ar fi:

- Să comunice elevilor rezultatele şcolare obţinute de aceştia (chiar şi pe cele parţiale), deoarece are certe virtuţi recompensative;
- Să se utilizeze o uşoară supraestimare a capacităţilor elevului deoarece, pe baza mecanismului numit R.K. Merton, în 1948 "*predicţia ce se autoîmplineşte*", iar de R.A. Rosenthal şi L. Jacobson, în 1968, "*fenomen Pygmalion*", el se va strădui să se ridice la nivelul aşteptărilor profesorului;
- Să fixeze obiective intermediare, acompaniate de evaluări aferente, ori de câte ori se urmăreşte un obiectiv îndepărtat;
- Să mânuiască cu abilitate pârghia recompensă-pedeapsă, însuşindu-şi câteva adevăruri (că recompense este mai eficientă decât pedeapsa, că recompense externă induce o motivaţie extrinsecă, iar cea internă o motivaţie intrinsecă în conduita elevului, că se învaţă mai bine acel comportament care este cel mai apropiat în timp de recompensă)

Atunci când se apelează la critici, *se recomandă profesorului ca aceasta să fie atribuită rezultatelor elevului şi nu elevului însuşi.*

Strategii de prevenire a conflictelor după Kenneth Moore (Stan, 2006):

1. *Modelul Canter* - profesorul trebuie să se manifeste pozitiv în toate situaţiile, să ajute elevii să conştientizeze scopurile şi cerinţele de rezolvare şi, mai ales, normele disciplinare de participare, utilizând stimulările adecvate;
2. *Modelul Glasser* – constă într-o "terapie a realităţii", realizată prin analize şi dezbateri, raportând permanent comportamentul la specificul mediului, la cerinţele şi dificultăţile lui. Glasser pune în evidenţă rolul întâlnirilor tuturor

membrilor unei clase în abordarea, chiar rezolvarea problemelor. Elevii stau aşezaţi în cerc şi discută problemele, caută soluţii. Profesorul stă oarecum retras şi evită să formuleze opinii.

3. *Modelul Kounin* – este numit şi modelul "efectului de undă" şi se bazează pe influenţa pe care o are asupra grupului, atunci când sancţiunea se aplică unui elev. Efectul de undă este amplificat de claritatea şi fermitatea corecţiei (acesta creşte dacă profesorul indică în mod limpede comportamentul inacceptabil şi motivele pentru care acesta trebuie să înceteze).
4. *Modelul modificărilor de comportament* – Întărirea unui comportament se datorează consecinţelor pozitive sau negative pe care le are; întărirea, prin confirmare a unui comportament pozitiv, duce la repetare, iar lipsa de întărire a celor negative va determina suprimarea lor, ambele situaţii determinând modificări comportamentale.
5. *Modelul consecinţelor logice* – elevul trebuie să se autoanalizeze şi să prevadă consecinţele abaterilor, cu sprijinul cadrului didactic.
6. *Modelul Fred Jones* – promovează îmbunătăţirea eficienţei profesorilor. Accentul este pus pe motivaţia elevului şi pe comportamentul acestuia în clasă. Strategia sa de prevenire a unui conflict se bazează pe următoarea analiză:
   - O parte din timpul destinat lecţiei este pierdut datorită comportamentului perturbator al elevilor şi al lipsei de concentrare în raport cu temele aflate în lucru;
   - O mare parte a timpului pierdut poate evitată prin utilizarea sistemului de stimulente, a unui ajutor individual eficient, a limbajului trupului;
   - Eficienţa imbajului trupului: expresie facială, contact din priviri, poziţie, semnale şi gesturi;
   - Sistemul de stimulente motivează elevii, îi menţine concentraţi asupra temei lecţiei respective;
   - Sprijinul instrucţional pozitiv furnizează un ajutor eficient în rezolvarea temelor;

- Sisteme de întărire;
- Pregătirea "scenei" (a clasei).

În alegerea unuia dintre modelele prezentate mai sus, ne raliem asupra Modelului Fred Jones, coroborând efectele sale cu cerinţele actuale. În susţinerea acestei afirmaţii, vom prezenta mai jos, importanţa majoră pe care o are ***motivaţia***, dar şi consecinţele lipsei acesteia.

- **Lipsa de motivare a clasei**

Pentru rezolvarea acestei probleme, profesorul trebuie să dispună de informaţii corecte cu privire la nivelul elevilor şi să ia în considerare toate cauzele care pot duce la lipsa ori refuzul motivaţiei. Profesorul trebuie să fixeze un nivel standard de succes, pe care să-l discute cu elevii în cauză, stabilind împreună cu aceştia nivelul pe care îşi propun să îl atingă. Profesorul trebuie să fie calm şi să susţină efortul celor în cauză (Zlate, Cunoaşterea şi activitatea grupurilor sociale, 1982).

Managementul clasei, în timpul activităţii didactice, orientează atenţia şi preocuparea profesorului spre aspecte care condiţionează succesul educaţional: analiza clasei şi din perspectivele problemelor grupului şcolar, rezolvarea problemelor disciplinare, utilizarea raţională a diferitelor resurse implicate, crearea şi menţinerea climatului educaţional, cultivarea relaţiilor interpersonale pozitive între elevi, diversificarea modurilor şi conţinuturilor comunicării în clasă şi a circulaţiei informaţiilor, efectuarea corelată a principalelor roluri manageriale ale sale (planificarea, organizarea, decizia, coordonarea, îndrumarea, consilierea, controlul, evaluarea, reglarea) (Chelcea, 2008).

Motivaţia reprezintă o componentă importantă a procesului de învăţământ. Studiile asupra performanţei arată că peste 93% dintre elevii cu rezultate foarte bune, au realizat aceasta, datorită propriilor demersuri de studiu individual însoţite şi sprijinite de motivaţie. Dintre strategiile de "autostimulare" ale unui elev în clasă, putem menţiona:

- Elevii trebuie învăţaţi să-şi folosească limbajul interior pentru a-şi redimensiona motivaţia (de exemplu, "*data viitoare voi face mai bine*");
- Elevii trebuie învăţaţi să-şi facă cunoscute şi să-şi argumenteze părerile în public, permiţând astfel cadrului didactic să cunoască modul de a gândi al elevului;

- Elevii trebuie să înveţe strategii ce implică colaborarea şi participarea activă, dându-le posibilitatea de a reînvăţa ceea ce credeau că ştiu;
- Elevii trebuie învăţaţi să-şi pună întrebări şi să rezume anumite paragrafe, strategie ce poate avea efecte pozitive asupra motivaţiei cognitive a elevilor.

Pentru a reuşi să acţioneze asupra motivaţiei unui elev, *profesorul trebuie să realizeze un profil motivaţional* al elevului printr-o evaluare a intereselor acestuia, a atracţiilor şi respingerilor pentru o disciplină sau alta, a valorii pe care o acordă activităţii de învăţare. Pentru aceasta este necesară observarea elevului în diferite contexte de învăţare, printr-o discuţie cu elevul sau prin aplicarea unui chestionar.

Iată o listă de comportamente care ar putea servi drept indicatori ai existenţei unor probleme de motivaţie (Ames, R., Ames, C. , 1991):

- Elevul amână cât mai mult momentul începerii lucrului;
- Are dificultăţi în a se decide;
- Îşi fixează scopuri greu de atins;
- Crede că şansele sale de success sunt reduse;
- Îşi face munca rapid, fără a fi atent;
- Refuză să încerce să execute o nouă activitate;
- Abandonează repede o activitate şi nu încearcă să o reia;
- Pretinde că a încercat să lucreze, dar nu a ieşit nimic.

Prin analiza datelor obţinute, profesorul va putea să stabilească profilul motivaţional al elevului şi să acţioneze diferenţiat în funcţie de ceea ce constată. Deseori, profesorii comunică puţin cu elevii slabi sau nemotivaţi, fiind tentaţi să-i critice, manifestând dispreţ faţă de ei când eşuează (Pânişoara, 2006). *Profesorul trebuie să se străduiască să acorde atenţie în mod egal tuturor elevilor, indiferent care sunt capacităţile lor* şi, faţă de elevii consideraţi slabi să adopte următoarele comportamente:

- Să-şi exprime încrederea în capacitatea lor de a reuşi;
- Să evite crearea de situaţii competitive în care ei nu pot decât să piardă;
- Să nu le facă obervaţii în faţa colegilor;
- Să le acorde aceeaşi atenţie ca şi elevilor buni;

- Să manifeste interes pentru reuşitele lor.

Aşadar, problemele de motivaţie ale elevilor sunt foarte variate, iar intervenţia profesorului trebuie adaptată la fiecare situaţie în parte. Managerul clasei de elevi poate motiva elevii în mod eficient asigurând condiţiile de întreţinere a efortului de învăţare, creând un mediu educaţional favorabil, relaţii de colaborare între învăţător şi elevi, între elevi, înlăturând factorii de insatisfacţie şi apoi poate solicita creşterea gradului de efort în învăţare la elevi, stimulând învăţarea propriu-zisă, apreciind rezultatele şi progresele obţinute de elevi, organizând activităţi diverse şi interesante.

Modalităţile prin care se dezvoltă motivaţia intrinsecă se referă la folosirea metodologiei didactice activ-participative (conversaţia, dezbaterea, simularea, brainstorming-ul, sinectica, lucrul pe grupe, etc.), prin care putem cunoaşte particularităţile individuale ale elevilor şi dezvolta interesele, capacităţile, competenţele; dar şi folosirea unor strategii adecvate: argumentând utilitatea temelor, stimulând abilităţile şi competenţele existente, solicitând feedback, oferind posibilitatea alegerii temelor cu păstrarea gradului de dificultate, identificând motive de satisfacţie, recompensând imediat după identificarea reuşitei sau progresului şi evitând exprimarea scepticismului, exprimând încredere elevilor.

- **Teama faţă de formele de testare**

Unii elevi intră în panică atunci când sunt testaţi. Caracteristicile copilăriei mijlocii, după E. Erickson (Golu & Golu, 2003), sunt prezentate astfel: "*Bucuria de a fi independent şi competent vin din succesele obţinute şi recunoaşterea realizărilor copilului*". Elevul este afectat de calificativul/nota obţinută. Un calificativ scăzut sau o critică poate genera o stare de frustrare, iar lauda sau un calificativ/notă mare le conferă încredere, echilibru. *Folosind metode de autoevaluare şi evaluare*, prin consultarea în grupuri mici în vederea verificării modului în care elevii îşi exprimă liber opinii proprii sau acceptă cu toleranţă opiniile celorlalţi, elevii îşi pot forma capacitatea de a-şi susţine şi motiva propunerile. Se exersează astfel *interevaluarea* (notarea reciprocă, evaluări realizate de echipe de elevi, evaluare realizată pe baza aprecierii obiective a personalităţii).

Autoevaluarea îi ajută pe elevi să înveţe mai bine şi să devină conştienţi de modul în care lucrează, lucru care le-a dezvoltat gândirea. Mai mult decât atât, autoevaluarea motivează elevii

şi le îmbunătăţeşte stima de sine. Cel mai important efect al autoevaluării este considerat acela că, un elev care are abilitatea de a se descurca pe cont propriu va fi capabil să înveţe mai bine şi când profesorul sau un alt adult lipseşte.

Totodată, profesorul îi poate ajuta urmărind şi înregistrând comportamentul acestor elevi la test, modul de abordare a testării, recomandându-le apoi alte modalităţi de abordare a testării care să elimine teama. Testările frecvente şi mai scurte pot contribui la reducerea stresului cauzat de examene. Dacă este cazul, profesorul poate discuta cu părinţii şi poate apela la ideile şi sprijinul acestora.

Deşi uneori se poate înscrie un număr mare de elevi într-o clasă, acest fapt nu împiedică existenţa unor rezultate pozitive. Pentru a contribui la încurajarea elevilor, acestea ar trebui notate într-un carnet al clasei, într-o zonă vizibilă. În situaţia în care, alături de numărul mare de elevi, intervine şi reducerea personalului didactic sau auxiliar, volumul de muncă devine tot mai exigent pentru cadrele didactice. Astfel, se pot genera cazuri în care profesorii vor trebui să decidă între realizarea mai multor activităţi. În acest sens, profesorul trebuie să dea dovadă de flexibilitate, adică să evalueze practice consecinţele. *De exemplu*, în cazul în care într-o clasă sunt 20 de elevi, profesorul, în alegerea modalităţii de evaluare, poate opta pentru un eseu. Însă, într-o clasă cu 30 de elevi, un eseu, ca modalitate de examinare poate dura un timp considerabil. Astfel, *profesorul trebuie să manifeste flexibilitate* şi să opteze pentru adresarea mai multor întrebări, caz în care se menţine rigoarea educaţională, evaluativă. Încurajarea participării la procesul de învăţare a întregii comunităţi de elevi, permite totodată cadrelor didactice, să formuleze evaluări comune, ce vor contribui la reducerea unora dintre sarcinile de lucru individuale.

IV.4. Comportamentul părinților față de activitatea școlară

Implicarea părinților, încurajarea acestora că fiica sau fiul lor poate mai mult, îndrumarea că trebuie să învețe și acasă, stimulează dezvoltarea intelectuală a elevilor.

Problemele educării copiilor sunt atât de complexe, încât ele cer conlucrarea permanentă a tututor factorilor care influențează procesul de dezvoltare al acestora. Influența educativă pe care o exercită factorul socio-familial este implicită, face parte integrantă din viață. *Familia oferă primele modele comportamentale*, crează primele obișnuințe și deprinderi, nu întotdeauna bine conștientizate și nu întotdeauna pozitive în conținut (Golu M. , 1993). Așadar, părinții pot susține învățarea prin comportamentul lor sau o pot inhiba. Dintre dificultățile pe care le întâmpină părinții în relația cu proprii copii, am putea aminti modul de implicare a părintelui în activitatea școlară a copilului său, dacă sunt pedepsiți sau recompensați copiii acasă, cât timp acordă părinții discuțiilor cu aceștia, etc. În acest sens, chestionarul de opinie alăturat, a fost realizat în cadrul unei clase a IV-a, Școala Generală nr. 36 din loc. Constanța, în timpul unei ședințe cu părinții. Eșantionul la care și-a făcut aplicabilitate chestionarul, cuprinde un lot de 20 de subiecți, reprezentat de 20 de părinți.

Configurația răspunsurilor primite este următoarea:

	întotdeauna	**deseori**	**rar**	**niciodată**
Se interesează de activitatea școlară	44%	44%	12%	0%
Îi ajută la teme	31%	31%	25%	12%
Respectă un program zilnic	50%	12,5%	12,5%	25%
Îi răsplătește în caz de succes	44%	19%	25%	12%
Îi pedepsește în caz de insucces	19%	12%	50%	19%
Îi încurajează în situații dificile	50%	44%	6%	0%
Are așteptări înalte de la copil	25%	31%	31%	12%

Figura 1

Majoritatea părinţilor afirmă că sunt interesaţi în mare parte de ceea ce se întâmplă la şcoală, un procent mic motivează că n-au timp să discute cu copilul. În cele mai multe cazuri, copiii sunt cei care vin şi povestesc ce au făcut la şcoală. Mai mult de jumătate din părinţi au aşteptări înalte de la copii, dar nu toţi conştientizează importanţa unui program zilnic, organizat al copilului după ce vine de la şcoală. Se ştie că prea multă muncă duce la oboseală, după cum prea multă distracţie duce la scăderea puterii de muncă. Este necesar ca în fiecare familie să se elaboreze o schemă zilnică individuală pentru copilul şcolar, în care vor fi respectate, pe cât posibil, orele de trezire dimineaţa, de servire a mesei, de pregătire a temelor, de activităţi libere, recreative, de culcare.

Atât recompensa cât şi pedeapsa constau în acordarea câtorva permisiuni (privitul la televizor, joaca la calculator, ieşirea la joacă cu prietenii), sau acordarea de dulciuri ori bani.

IV.5. Competenţe specifice de management al carierei într-o situaţie de criză

Dintre competenţele de management într-o situaţie de criză, cele mai regăsite şi uzitate sunt:

- folosirea metodelor şi tehnicilor de autocontrol psiho-comportamental;
- adoptarea unor atitudini eficiente pentru depăşirea situaţiilor de criză;
- manifestarea unei conduite reflexive asupra propriilor activităţi didactice;
- asimilarea cunoştinţelor de tip organizaţional;
- evaluarea şi proiectarea propriilor activităţi didactice pentru atingerea unui obiectiv educaţional eficient;
- instrumentarea şi gestionarea procesului educaţional în vederea realizării unei evoluţii la nivelul clasei.

IV.6. Strategii manageriale utilizate în activitatea de management educaţional

A cunoaşte trăsăturile psihice şi fizice ale fiecărei perioade de vârstă, ajută cadrul didactic să adopte cu succes strategia şi tactica relaţiilor cu cei educaţi.

Folosirea metodelor manageriale în activitatea de management educaţional, depinde de o mare varietate de factori, de la ***personalitatea***, ***experienţa*** managerului, ***specificul colectivului/activităţii de manageriat*** şi până la ***condiţiile materiale*** (mijloace tehnice, economice, componenţa grupului şi a echipei de lucru, temperatură, iluminare) în care se desfăşoară activitatea managerială (Niculescu, 1994).

Principiile de management educaţional, au un caracter general, putând fi modificate şi ajustate, în funcţie de specificul activităţii, de context şi finalităţile urmărite.

Managerul educaţional trebuie să aibă în vedere că:

1) metodele manageriale vor fi alese şi utilizate în funcţie de capacitatea lor estimată de a îndeplini la nivel maxim obiectivele urmărite;

2) metodele trebuie adaptate la situaţia managerială particulară, specifică activităţii şi colectivului manageriat;

3) metodele se vor utiliza totdeauna în combinaţii de metode şi nu în mod singular;

4) alături de integrarea mai multor metode, va ţine cont şi de modalitatea generală de abordare a acţiunii manageriale.

Deşi strategia managerială reprezintă un concept utilizat din ce în ce mai des în lumea contemporană, din punctul nostru de vedere este încă un concept *imperfect* şi *insuficient definit*.

În opinia noastră, ***strategia managerială de succes***, trebuie să includă întâi de toate, munca de echipă. Faptul că oamenii lucrează în virtutea atingerii aceluiaşi obiectiv educaţional, guvernaţi de aceleaşi idealuri şi scopuri, că împart acelaşi spaţiu al educaţiei, că sunt conduşi de acelaşi manager ori lider, nu înseamnă că ei formează o echipă. *Formarea unei echipe nu este bruscă. Ea trebuie construită şi condusă, cu multă grijă, atenţie, abilitate* şi *loialitate*.

Echipa, are nevoie să-şi cunoască scopurile şi modul în care pot fi atinse. De aceea, *stabilirea obiectivelor în comun, discutarea priorităţilor şi a strategiei de lucru* sunt vitale pentru echipă.

În strategia de conducere, managerul educaţional:

a) va implica echipa în stabilirea misiunii şi obiectivelor sale;

b) va formula o definire clară a rolurilor pe care membrii echipei le au de îndeplinit;

c) va trebui să cunoască bine şi să ia în considerare atuurile fiecărui membru component al echipei;

d) să iniţieze şedinţe de echipă ocazionale şi regulate;

e) să iniţieze unele activităţi comune ori pe grupe de activităţi;

f) să asigure o comunicare eficientă între membrii echipei;

g) să manifeste receptivitate la problemele interpersonale;

h) să efectueze periodic evaluări colective în funcţie de obiectivele stabilite;

i) să iniţieze periodic întâlniri colective cu scopul de a rezolva eventualele probleme ce se pot ivi.

IV.7. Strategii rezolutive adoptate în cadrul situaţiilor de criză (în cadrul programului de intervenţie)

Educaţia, sub toate formele ei, e chemată să găsească soluţii prin care elevul să adapteze rapid şi eficient la societatea în care trăieşte. Oricât s-ar strădui, şcoala nu poate înlocui restul instituţiilor care au misiunea de formare a cetăţenilor conştienţi, cu o conduită civilizată. În clasă, fiecare elev aduce cu sine perspective importante, care merită şi trebuie să fie explorate şi valorificate. În cadrul programului de intervenţie, se pot adopta următoarele strategii rezolutive:

1. Ascultarea, receptarea părerilor exprimate de cei în conflict, apelând la empatie pentru a le înţelege;
2. Identificarea motivului real, generator al stărilor de tensiune;
3. Analiza comparativă, cu obiectivitate, a variantelor expuse;
4. Găsirea punctelor comune pozitive, pentru a fi utilizate ca puncte de plecare în construirea soluţiilor;
5. Discuţia individuală, cu fiecare parte, pentru a completa informaţiile cauzale;

6. Sugerarea punerii în situaţia celuilalt;

7. Discuţia la nivelul grupului, ca studiu de caz;

8. Arbitrajul, implicarea unei părţi neutre sau medierea, consultanţa, consilierea;

9. Punerea în situaţii de comunicare, variată pentru o mai mare deschidere;

10. Punerea în situaţii de exprimare emoţională;

11. Utilizarea sistemului recompenselor;

12. Organizarea de discuţii de grup şi cu alţi factori interesaţi (părinţi,consilier, prieteni);

13. Antrenarea părţilor în conflict în proiecte comune;

14 .Cererea de scuze în mod direct, la nivel de grup sau clasă, cu explicaţia necesară;

15. Raportarea în comun la situaţii mai dificile, obstacole, ameninţări;

16. Imaginarea a cât mai multor consecinţe pozitive şi negative şi analiza lor comparativă de către părţile implicate;

17. Schimbarea grupului sau reconstruirea după alte criterii;

18. Apelul la factori de specialitate (medici, jurişti, psihologi, asistenţi sociali) în cazul abaterilor şi devierilor grave de comportament;

19. Utilizarea sistemului de sancţiuni şi pedepse.

BIBLIOGRAFIE

Albulescu, I. (2008). *Morală şi educaţie.* Editura Eikon.

Albulescu, I. (2009). *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină şi creativitate.* Ed. Paralela 45.

Ames, R., Ames, C. . (1991). *Motivation and Effective Teaching.Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction.* Hillsdale: B. F. Jones and L. Idol.

Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională.* Cluj-Napoca: Editura Psinet.

Badea, E. (1993). *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului.* Bucureşti: E.D.P.

Bocoş, M., Ionescu, M. . (2009). *Tratat de didactică modernă.* Ed. Paralela 45.

Boja, A. (2009). *Managementul clasei de elevi. Suport de curs.* Cluj Napoca: Ed. Risoprint.

CEDEFOP. (2010). Better competences through better teaching and leading. Findings from study visits 2008-2009. *Publications Office of the European Union, Luxembourg .*

Cerghit, I. (2001). *Pedagogie. Tratat.* Bucureşti: Editura ALL.

Chelcea, S. (2008). *Psihosociologie.* Iaşi: Editura Polirom.

Cojocaru, V. (2002). *Introducere în managementul educaţiei.* Bucureşti: E.D.P.

Cosmovici, A.; Iacob, L. (2008). *Psihologie şcolară.* Iaşi: Editura Polirom.

Costea, S. (2010). *Management educational, Note de curs.* Bucuresti.

Cristea, S. (2003). *Managementul organizaţiei şcolare.* Bucureşti: E.D.P.

D'Hainaut, L. (1982). *Analyse et regulation des systemes educatifs: Un cadre conceptuel .* Paris: Paris Cedex 14.

Dragu, Anca; Cristea, Sorin. (2003). *Psihologie şi pedagogie şcolară.* Constanţa: Editura Ovidius University Press.

Dumitru, F. (2008). *Didactica - Fundamente şi dezvoltări cognitiviste, .* Iaşi: Editura Polirom.

Earley, P.C., Ang, S.&Tan, J.S. (2006). *Developing cultural intelligence at work.* Stanford: CA: Stanford University Press.

Froyen, L. A.; Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader (3rd ed.).* Upper Saddle River: NJ: Prentice-Hall.

Frumos, F. (2008). *Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste.* Iaşi: Polirom.

Frunză, V. (2003). *Factori favorizanți şi perturbatori ai activității didactice.* Constanţa: Editura Ovidius University Press.

Gherguţ, A. (2007). *Management general şi strategic în educație.* Iaşi: Editura Polirom.

Golu, M. (1993). *Dinamica personalității.* Bucureşti: Editura Geneze.

Golu, P., & Golu, I. (2003). *Psihologie educațională.* Bucureşti: Editura Miron.

Iacob, L. (2008). *Psihologie şcolară.* Iaşi: Polirom.

Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi.* Iaşi: Editura Polirom.

Johnson, J. &. (2006).

Joita, E. (2000). *Management educațional.* Iaşi: Editura Polirom.

Joiţa, E. (1994). *Managementul şcolar. Elemente de tehnologie managerială.* Craiova: Editura G. Alex.

Kneller, G. (1973). *The Education of the Mexican Nation.*

Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K. . (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates.* Journal of Social Psychology.

Manolescu, M. (2004). *Evaluarea şcolară – metode, tehnici, instrumente.* Bucureşti: Editura Meteor Press.

Mary Ellen Beaty-O'Ferrall, Alan Green, & Fred Hanna. (2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students: Promoting Change through Relationships . Middle School Journal.

Maurice J. Elias; Steven E. Tobias; Brian S. Friedlander. (2007). *Inteligența emoțională în educația copiilor.* Bucureşti: Familia La Curtea Veche.

Mihai, G. (1987). *Psihologia argumentarii dialogale.* Editura Academiei.

Mihai, Gh.; Papaghiuc, St. (1985). *Incercari asupra argumentarii.* Iasi: Editura Junimea.

Muster, D. (1989). *Metodologia cercetării în educaţie şi învăţământ* . Bucureşti: E.D.P.

Năstăşel, E; Ursu I. . (1980). *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Pedagogică.

Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare.* Bucureşti: E.D.P.

Neculau, A. (2001). *Dinamica grupurilor.* Iaşi: Editura Polirom.

Neveanu, P. . (1978). *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti: Editura Albatros.

Nicola, I. (1993). *Cercetarea psihopedagogică.* Tg. Mureş: Editura Tipomur.

Niculescu, R. (1994). *Să fii bun manager.* Editura Port.

Noveanu, E. (2006). *Constructivismul.*

O'Hair, M. J., Reitzug, U. C. (2006). *A response to Glickman's Preparing thoughtful educational leaders.* Journal of Social Sciences.

Pânişoara, I. O. (2006). *Comunicarea eficientă.* Iaşi: Editura Polirom.

Păun, E. (1999). *Şcoala – o abordare sociopedagogică.* Iaşi: Editura Polirom.

Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educaţiei,.* Iaşi, : Editura Polirom.

Savage, V.Tom; Savage, K. Marsha . (2010). *Succesful classroom and management and discipline. Teaching Self-Control and Responsibility.* SAGE Publications.

Stan, E. (2006). *Managementul clasei.* Editura Aramis.

Tomşa, G. (1999). *Orientarea şi dezvoltarea carierei la elev.* Bucureşti: Casa de Editură si Presă Viaţa românească.

Ulrich, C. (2000). *Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare* . Bucureşti: Editura Corint.

Vlăsceanu, M. (2003). *Organizaţii şi comportament organizaţional.* Iaşi: Editura Polirom.

Zlate, M. (1982). *Cunoaşterea şi activitatea grupurilor sociale.* Bucureşti: Editura Politică.

Zlate, M. (2007). *Tratat de psihologie organizaţional-managerială.* Iaşi: Editura Polirom.